Niveau(x) d'enseignement: 1 | Numéro EDUQ : 8570830
Centre d'intérêt: 220

La Jeunesse, s'engager au delà des mots. -- [Sainte-Foy] : Centrale de l'enseignement du Québec, 1985.
249 p. ; 28 cm + 2 jeux.

Titre de la couv. Code: D-8644. Comprend des bibliogr.

ISBN 2-89061-009-8

Descripteur(s): *Problème de la jeunesse *Aspiration des jeunes *Attitude des jeunes *Valeurs des jeunes *Participation *Santé *Sexualité *Sexisme *Violence *Toxicomanie *Avantage de l'éducation *Accès à l'emploi *Budget de l'étudiant *Guide pédagogique

Ce cahier pédagogique traite de la situation de la jeunesse. Il ne propose pas aux jeunes des solutions toutes faites, mais les laisse mener leur propre réflexion et prendre la parole. Pour favoriser l'atteinte de cet objectif, les fiches pédagogiques du cahier sont structurées sur le modèle d'une pédagogie ouverte.

Le cahier se divise en cinq chapitres abordant les thèmes suivants: la participation, l'expression des jeunes, la santé, les rapports filles-garçons, la sexualité, l'emploi et l'accès au travail, l'éducation, les loisirs, la paix, le désarmement, etc. Chaque projet d'activités suggère une démarche en trois étapes: l'observation de la réalité, son analyse et sa transformation. Cette dernière étape apparait essentielle, aussi bien suggère-t-on des pistes de transformation de la réalité susceptibles d'amener les jeunes à des réalisations qui pourraient déboucher sur une sensiblisation plus large de leur entourage et de leur communauté, sur un questionnement d'attitudes personnelles et sur des projets de transformation plus concrets et à plus long terme.

Cette intervention pédagogique vise: 1. à établir de nouveaux rapports adultes-jeunes; 2. à susciter la réflexion et les questionnements nécessaires à l'élaboration d'une société égalitaire pour tous; 3. à trouver des solutions concrètes et réalisables; 4. à créer avec les jeunes les outils afin de bâtir une société basée sur l'espoir.

Type de document: d

LA JEUNESSE

s'engager au-delà des mots

Centrale
de l'enseignement
du Québec

CAHIER PÉDAGOGIQUE

EDUQ 8570830

REMERCIEMENTS

Nous remercions les travailleuses et les travailleurs de l'enseignement des niveaux préscolaire, primaire, secondaire et collégial qui ont participé à la réalisation de ce cahier pédagogique.

Nous voulons souligner de façon particulière la contribution de représentantes et représentants des regroupements de jeunes qui ont été associés à différentes étapes de la réalisation de ce cahier: Thérèse Gagnon de la Jeunesse étudiante catholique (JEC), Claude Dionne, Pierre Beauregard et François Giguère de l'Association nationale des étudiantes et des étudiants du Québec (ANEQ), Alain St-Pierre de la Jeunesse ouvrière chrétienne (JOC), Pierre Sabourin du Regroupement autonome des jeunes (RAJ), Marlène Bureau et Jean Robitaille du Mouvement des étudiantes et étudiants chrétiens du Québec (MECQ).

Nous tenons également à remercier les personnes suivantes pour leur collaboration à une étape ou l'autre de la préparation du cahier pédagogique: Louise Charbonneau, Monique Tessier et Gilles Tardif, intervenantes et intervenant à la Clinique des jeunes St-Denis ou au Bureau de consultation Jeunesse de Montréal; Fernand Aubert, enseignant au cégep Abitibi-Témiscamingue, Andrée Lavoie et Jean-Yves Lévesque, respectivement professionnelle et enseignant à la commission scolaire La Neigette; Antoine Baby, professeur en Sciences de l'Éducation à l'Université Laval; Debby Dubrofsky, parente; François Gloutnay, journaliste pigiste et KorKor Amarteifo, intervenante auprès de jeunes de milieux défavorisés.

Nous tenons finalement à souligner la contribution du personnel technique et de secrétariat qui a collaboré aux différentes étapes de l'élaboration du cahier.

Dépôt légal
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-89061-009-8

table des matières

Avant-propos, 8

Le cahier pédagogique comprend 46 fiches pédagogiques, des dossiers d'information et deux jeux en encart.

Message du Bureau national, 9

Le Bureau national invite les personnels de l'enseignement à s'associer aux jeunes pour susciter une plus large prise de conscience de la réalité des jeunes.

Encadrement de la Quinzaine-Jeunesse, 11

Un projet de démarche pour favoriser la tenue de la Quinzaine-Jeunesse.

1. S'ouvrir au monde des jeunes, 17

Ce chapitre comprend:
- un texte d'introduction, 18
- des fiches, 19 à 32

2. La participation des jeunes, 33

Ce chapitre comprend:
- un texte d'introduction, 34
- des fiches dont un modèle de procédure d'assemblée délibérante et un guide à l'intention des jeunes animatrices et animateurs, 35 à 70

3. La santé des jeunes, 71

Ce chapitre comprend:
- un texte d'introduction, 72
- un dossier d'information, 73
- des fiches, 87 à 148

4. Éducation, emploi, situation financière des jeunes, 149

Ce chapitre comprend:
- un texte d'introduction, 150
- un dossier de données statistiques, 151
- des fiches, 156 à 204
- deux jeux en encart,

5. Les jeunes et la situation mondiale, 205

Ce chapitre comprend:
- un texte d'introduction, 206
- des fiches, 207 à 242
- politique CEQ sur la paix et le désarmement, 243

Quelques adresses utiles, 245

Des appuis, 248

fiches

		Préscolaire	Primaire 1er cycle	Primaire 2e cycle	Secondaire [illegible]	Secondaire [illegible]	Collégial
1. S'OUVRIR AU MONDE DES JEUNES	17						
1.1 Portraits de jeunes Existe-t-il, chez les jeunes, un portrait-robot?	19		■	■	■	■	■
1.2 Peut-on se parler? Une réflexion sur les types de relation existant entre les jeunes et les adultes.	21			■	■		
1.3 Une valeur, c'est... Une réflexion sur les valeurs en vue d'identifier celles qu'on veut partager	23			■	■	■	■
1.4 Nos goûts ont des valeurs Une analyse des valeurs véhiculées dans la culture des jeunes	26			■	■	■	■
1.5 Les jeux: compétition ou coopération? Une sensibilisation aux jeux coopératifs.	29		■	■			
1.6 Des loisirs à repenser Une réflexion pour que les activités pratiquées deviennent de véritables loisirs	31				■	■	■
2. LA PARTICIPATION DES JEUNES	33						
2.1 La coopération en classe Les jeunes du préscolaire et du primaire sont appelés à se prononcer sur le principe de la coopérative ou du conseil de classe	35	■	■	■			

2.2 **Je m'implique, je m'organise** 37
Une analyse pouvant mener à la mise en place d'une association étudiante par les étudiantes et les étudiants

2.3 **Les comités, pour quoi faire?** 40
Une enquête sur le vécu et la participation des étudiantes et étudiants aux comités de l'école ou du collège

2.4 **Les outils de communication** 43
Ce que sont les moyens de communication dans les écoles et les collèges et ce qu'ils pourraient être

2.5 **Une maison de jeunes** 47
En quoi ce lieu peut répondre aux goûts et besoins des jeunes

2.6 **Des regroupements de jeunes, ça existe** 52
Une prise de connaissance des regroupements de jeunes et de leurs revendications

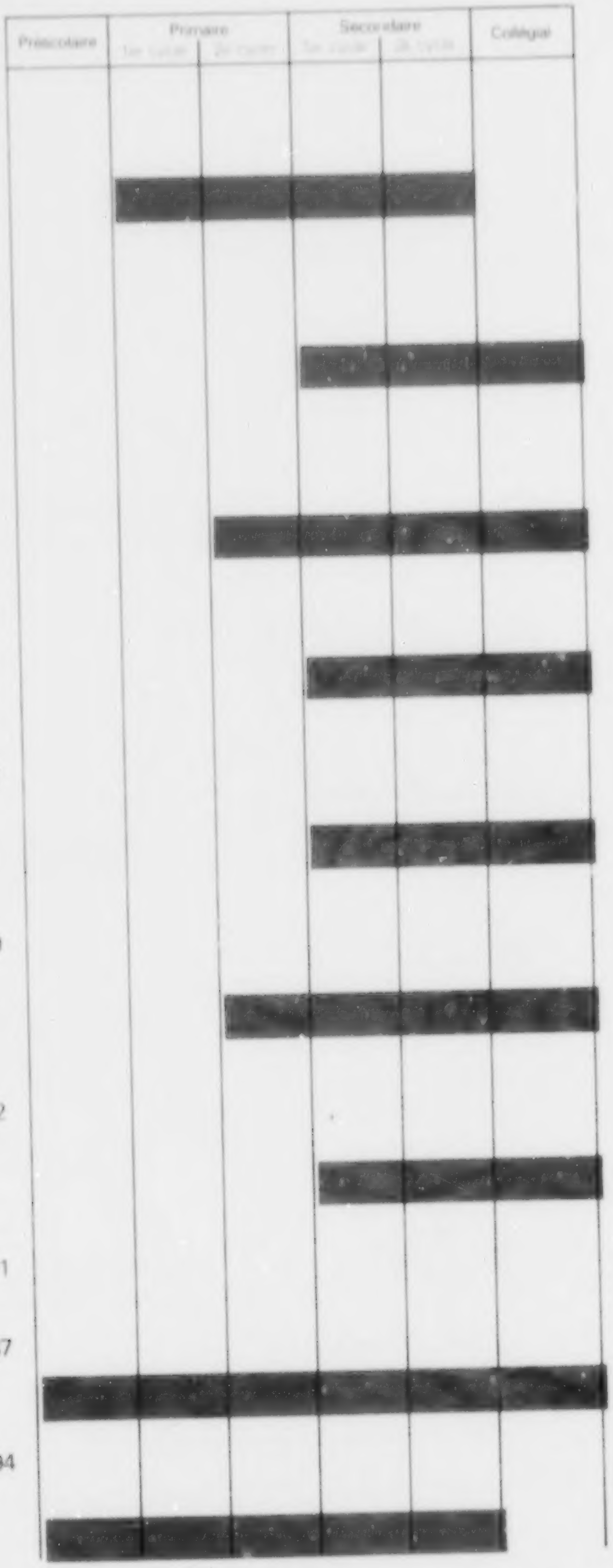
2.7 **Simulation d'une assemblée générale** 59
Au niveau d'un groupe, mise en pratique des règles de procédures d'assemblée

2.8 **Guide à l'intention des jeunes animatrices et animateurs** 62
Quelques conseils pour que des jeunes prennent en charge l'animation d'activités

3. **LA SANTÉ DES JEUNES** 71

3.1 **Tu manges: quoi? pourquoi? comment?** 87
Un regard critique des habitudes alimentaires

3.2 **Dans la peau de l'autre** 94
Nos perceptions face aux caractéristiques et aux rôles imposés à un sexe ou l'autre



3.3 **Quand j'étais plus jeune** 99
Une réflexion sur la découverte de la sexualité

3.4 **Vivre sa sexualité** 102
Des activités pour en arriver à une attitude d'ouverture et de respect vis-à-vis diverses formes d'expression de la sexualité

3.5 **La vie n'est pas un roman Harlequin** 106
Un regard sur les comportements des jeunes dans leurs rapports affectifs et dans leur vie sexuelle

3.6 **Infections génitales et maladies transmises sexuellement** 113
Une démarche axée sur l'information et la prévention

3.7 **Harcèlement et agression faits aux filles** 117
Harcèlement sexiste, harcèlement sexuel et agression sexuelle: de la réflexion

3.8 **Non au secret bien gardé** 122
Une démarche de réflexion avec les enfants et les jeunes sur les abus sexuels et l'inceste

3.9 **L'agression sexuelle** 125
Que faire en cas d'agression sexuelle?

3.10 **La violence** 131
Une prise de conscience de ce phénomène en vue de mieux le contrer

3.11 **Je... pour me sentir...** 136
Face aux substances qualifiées de drogues: des réalités à connaître

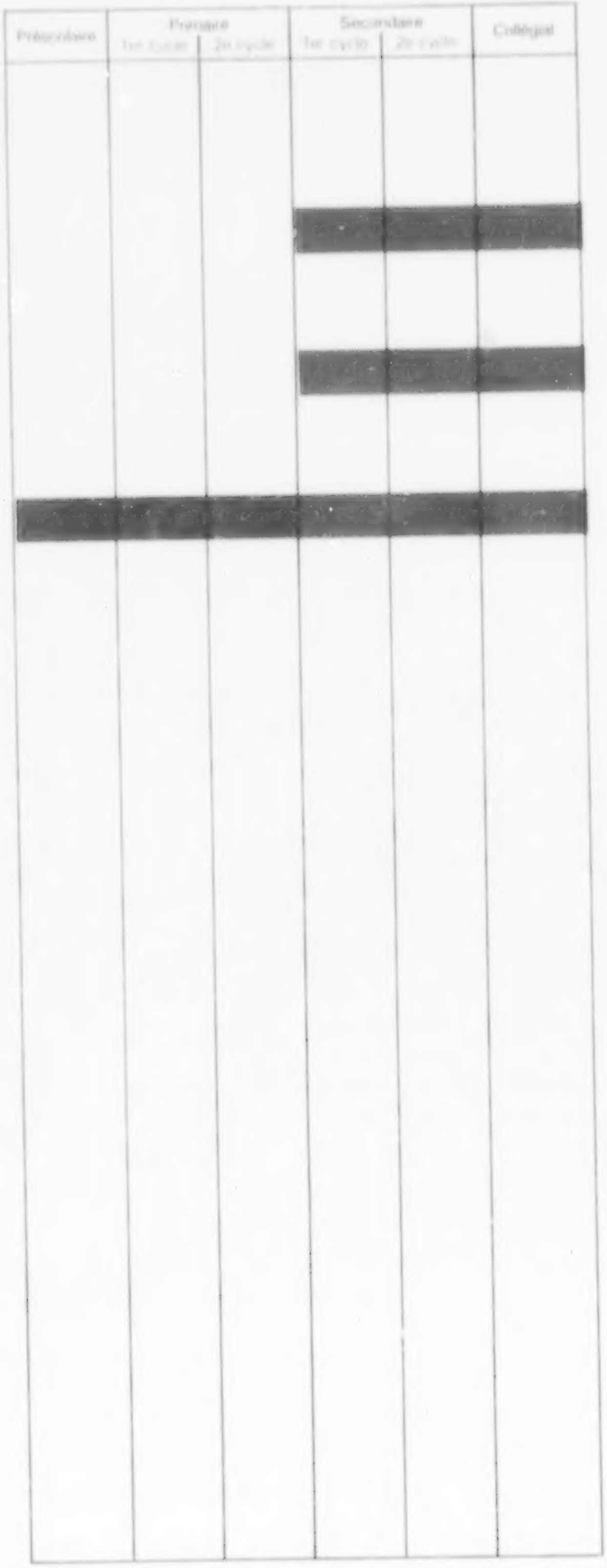
		Préscolaire	Primaire 1er cycle	Primaire 2e cycle	Secondaire 1er cycle	Secondaire 2e cycle	Collégial
3.12 Le suicide Les causes du suicide, ses victimes, son ampleur au Québec et des attitudes à développer	146				■	■	■
4. ÉDUCATION, EMPLOI, SITUATION FINANCIÈRE DES JEUNES	149						
4.1 Savoir lire et écrire, c'est essentiel Un jeu de conscientisation aux problèmes vécus par les analphabètes	156	■	■	■			
4.2 J'ai oublié mes lunettes Une sensibilisation au phénomène de l'analphabétisme	158				■	■	■
4.3 Pour être capable de continuer Une réflexion sur le phénomène du décrochage	166				■	■	■
4.4 Ghettos d'études, ghettos d'emploi Les choix de formation sont-ils à la source des ghettos d'emploi?	172				■	■	■
4.5 C'est rien qu'un stage Réflexions sur les stages à partir du vécu de jeunes du secondaire	174				■	■	■
4.6 Habile en quoi, habile pourquoi En milieu scolaire, des chances égales pour toutes et tous	179					■	■
4.7 Le monde des... tiques Le développement et les impacts des nouvelles technologies	181	■	■	■	■	■	
4.8 Désexualisation des rôles Nos habitudes culturelles et sociales ont leur prolongement à la maison, au travail et dans les loisirs	184			■	■		

	Activité	Page	Préscolaire	Primaire 1er cycle	Primaire 2e cycle	Secondaire 1er cycle	Secondaire 2e cycle	Collégial
4.9	**Les jeunes et le chômage** — Prise de conscience du chômage et des problèmes qu'il engendre	186	X	X	X			
4.10	**Jouons au plein-emploi** — Une simulation de la situation actuelle de l'emploi et du plein-emploi	187			X	X		
4.11	**Plein-emploi, pourquoi pas?** — À partir d'une enquête sur la situation de l'emploi dans leur milieu, les jeunes élaborent des revendications en lien avec le plein-emploi	189					X	X
4.12	**Jeunes et sans-emploi** — Une dénonciation des remarques négatives véhiculées sur les jeunes sans-emploi	192					X	X
4.13	**Programmes de création d'emplois** — Une analyse de programmes de création d'emplois existants	194					X	X
4.14	**Revenus, besoins des jeunes et aide sociale** — Ou comment survivre avec 158 $ par mois?	199					X	X
4.15	**Prêts et bourses** — Étudier est-ce un luxe?	203					X	X
5.	**LES JEUNES ET LA SITUATION MONDIALE**	205						
5.1	**La paix pour tout le monde** — Une réflexion sur les causes et les conséquences des conflits armés et de la guerre nucléaire	207	X	X	X	X	X	X
5.2	**Un F-18 pour la paix** — Pour une mobilisation en vue d'obtenir du gouvernement fédéral l'équivalent d'un F-18 pour créer des emplois socialement utiles	212	X	X	X	X	X	X

5.3 **Le développement, je peux y participer** 221
Quelles sont les causes du sous-développement et comment puis-je aider à les éliminer

5.4 **Un bateau pour le Nicaragua** 229
A la suite de la campagne d'alphabétisation, un autre geste de solidarité

5.5 **Pour éliminer la sécheresse et la famine** 236
Un projet de coopération internationsle



avant-propos

Pour les adultes que nous sommes, produire un cahier pédagogique traitant de la situation de la jeunesse, c'était déjà tout un défi. Le faire sans succomber à la tentation de leur donner des solutions toutes faites, mais de les laisser mener leur réflexion et prendre la parole, c'était nous demander de triompher d'habitudes bien ancrées. C'est cependant ce qu'ont voulu réaliser un nombre important de travailleuses et de travailleurs de l'enseignement avec le concours de représentantes et de représentants de plusieurs regroupements de jeunes.

Ce cahier se divise en cinq chapitres où on retrouvera les thèmes suivants: la participation, l'expression des jeunes, la santé, les rapports filles-garçons, la sexualité, l'emploi et l'accès au travail, l'éducation, les loisirs, la paix, le désarmement, etc. Cependant, compte tenu du large éventail des préoccupations des jeunes, ce cahier n'a pas la prétention de tout aborder, il se veut plutôt l'amorce d'échanges entre les jeunes et avec les jeunes.

L'exploitation de ce cahier doit se faire avec le souci d'y associer tous les personnels de l'enseignement et surtout avec la volonté de donner la place aux jeunes. Pour favoriser l'atteinte de ces objectifs, nous avons structuré les fiches pédagogiques sur le modèle d'une pédagogie ouverte et nous avons utilisé l'expression « animatrice ou animateur » ne voulant être aucunement limitatif.

Chaque projet d'activités suggère une démarche en trois étapes: l'observation de la réalité, l'analyse de la réalité et la transformation de la réalité. Cette dernière étape nous apparaît essentielle et c'est pourquoi, nous avons choisi de mentionner, pour chaque projet d'activités, des suggestions de pistes de transformation de la réalité par lesquelles nous souhaitons voir les jeunes en arriver à des réalisations qui pourraient déboucher sur une sensibilisation plus large de leur entourage et de leur communauté, sur un questionnement d'attitudes personnelles et même, sur des projets de transformation plus concrets et à plus long terme.

Vous remarquerez que nous n'avons pas spécifié, pour chaque projet, à quelle discipline précise il réfère et cela s'explique. Dans le cadre d'une démarche collective favorisée par la tenue d'une Quinzaine Jeunesse, nous souhaitons non seulement que chaque travailleuse et chaque travailleur de l'enseignement mènent avec les jeunes une démarche de réflexion axée sur les préoccupations des jeunes, mais qu'elles et qu'ils permettent aux jeunes de se prendre en main et d'animer ces projets d'activités. Néanmoins, de nombreux projets favorisent l'atteinte d'objectifs pédagogiques dans le cadre de plusieurs matières, il vous revient de leur apporter les adaptations nécessaires.

Si la réalisation de ce cahier a demandé une somme considérable d'énergies, nous savons qu'il vous reste la plus grosse part du travail: son utilisation.

L'ÉQUIPE ÉDUCATION ET SOCIÉTÉ

message du bureau national

Nous vivons dans un monde moderne qui depuis l'ère industrielle a libéré les jeunes du travail. Cependant, de cette libération découle leur mise à l'écart de la participation à la vie active.

Notre époque voit les jeunes vivre un rôle de spectatrices et de spectateurs qui ne deviendront actifs que lorsque formés. Toutefois, nous en sommes rendus au point où cette formation débouche sur un monde du travail pratiquement fermé; les spectatrices et les spectateurs ne voient plus le jour où ils pourront monter sur les planches. De plus, l'incertitude croissante des perspectives mondiales et la menace d'une guerre nucléaire marquent profondément l'esprit des jeunes. Si bien, qu'à l'intérieur des mouvements pour la paix, on les retrouve majoritaires.

Les jeunes Québécoises et Québécois témoignent de cette situation. L'horizon bouché et l'espoir évanoui portent les uns à l'abandon scolaire, les autres s'accrochent et d'autres encore se raccrochent. Les sans-emploi vivent sous la dépendance de l'État et de la société (assurance-chômage, aide sociale), de la famille et même des uns et des autres (partage de logement). Plusieurs parmi celles et ceux qui se retrouvent sur le marché du travail vivent la précarité de l'emploi: on prétexte leur trop grand nombre et on profite de leur isolement pour leur offrir des emplois temporaires, sous-payés, ne respectant pas généralement les normes minimales du travail, non accessibles à la syndicalisation, etc. Enfin, les plus démunis se doivent de recourir à des moyens de survie comme la délinquance, la prostitution. Pour un nombre grandissant, le suicide semble l'ultime solution.

Toutefois, plusieurs regroupements de jeunes, que l'on pense à la JEC, la JOC, le MECQ, l'ANEQ, le RAJ et autres, tentent de briser l'isolement, d'amorcer une démarche collective de réflexion et de sensibilisation et mettent de l'avant des revendications qui, souvent, nous rejoignent et nous interpellent.

Comme nous, ils rejettent les solutions factices, les programmes d'aide concus en vase clos sans faire appel à leur participation comme groupe organisé. Ils désirent plutôt s'inscrire dans une démarche qui devrait permettre la réalisation de solutions permanentes et à leur niveau.

Appelés à s'exprimer sur la situation des jeunes, nombre d'adultes se laissent circonscrire par leurs préjugés ou développent le réflexe de la justification. Nos premières impressions dépassées, nous comprendrons que derrière l'attitude et les problèmes des jeunes, il y a une explication sociale. Les jeunes attendent des adultes une plus grande ouverture d'esprit qui leur permettra d'acquérir leur autonomie.

C'est reconnu, de plus en plus de jeunes contestent et revendiquent. En cela, ils ressemblent à tout groupe syndical ou populaire qui lutte pour l'amélioration des conditions de vie et de travail. Leurs revendications et les nôtres nous invitent au rapprochement.

L'objectif fondamental de l'Année internationale de la jeunesse, c'est celui de donner la parole aux jeunes, celui de leur donner la possibilité d'exprimer leur vision, leur conception du monde de même que l'ensemble des critiques qu'ils ont à formuler sur leur vécu quotidien, que ce soit dans leur milieu scolaire, familial ou social.

En tant que personnel de l'enseignement, nous avons une responsabilité supplémentaire, car c'est dans le milieu scolaire que les jeunes font leurs premiers apprentissages de la vie en société. Nous devons tenir compte de leur vécu, leur donner la parole et leur permettre d'occuper la place qui leur revient. Nous, qui oeuvrons auprès des jeunes, devons susciter chez elles et chez eux, la réflexion et les questionnements qui les mèneront vers l'action collective. Il nous faut sincèrement, nous associer aux jeunes et mettre notre expérience au service de leur créativité, ce à quoi nous convie la présente intervention pédagogique.

Le Bureau national

LES OBJECTIFS DE L'ANNEE INTERNATIONALE DE LA JEUNESSE

Avant d'élaborer précisément sur l'intervention pédagogique CEQ, il est primordial de situer cette opération dans son contexte. Il nous faut donc, de prime abord, faire référence à l'Année internationale de la jeunesse décidée par l'ONU dont les objectifs sont les suivants:

- Attirer l'attention sur la situation, les besoins et les aspirations des jeunes;
- concentrer les efforts déployés aux différents niveaux afin d'offrir aux jeunes les meilleures conditions possibles dans les domaines de l'éducation et de la vie professionnelle;
- Stimuler la coopération à tous les niveaux pour traiter des questions qui intéressent les jeunes;
- assurer la participation active des jeunes dans le développement global de la société en les intégrant à la solution des grands problèmes nationaux, régionaux et internationaux;
- donner une ample connaissance des activités des organismes des Nations unies pour la jeunesse afin d'augmenter les possibilités offertes à la jeunesse et de la faire participer activement dans le développement national.
- arriver à ce que les jeunes comprennent et appuient les peuples qui luttent pour se libérer de la domination coloniale, qui combattent le racisme et la discrimination raciale;
- aider à la compréhension des facteurs externes qui influencent le milieu social et économique des jeunes, facteurs qui sont du même ordre que ceux auxquels la communauté internationale est confrontée dans la poursuite de l'instauration d'un nouvel ordre économique international.

ORIENTATIONS DE LA CENTRALE CONCERNANT LA JEUNESSE

En tant qu'organisation syndicale, nous avons déjà pris des positions qui peuvent nous permettre également de situer cette intervention pédagogique. Nous faisons référence à deux résolutions qui ont été retenues lors du congrès de juin 1984:

- Il est résolu que la CEQ procède à une réflexion sur la place que nous accordons aux jeunes et à leurs représentantes et représentants quant au partage du pouvoir au sein de nos établissements d'enseignement dans le but de reconnaître aux jeunes un statut de partenaires sociaux à part entière, statut auquel ils ont droit.
- Il est résolu que la CEQ et ses organismes affiliés soulignent de façon particulière l'Année internationale de la jeunesse en élaborant conjointement avec les associations de jeunes des projets en ce sens.

L'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE

L'intervention pédagogique CEQ, concurremment aux objectifs de l'Année internationale de la jeunesse, vise à:

- établir de nouveaux rapports adultes-jeunes donc à nous permettre de dépasser nos préjugés et nos premières impressions;
- susciter la réflexion et les questionnements nécessaires à l'élaboration d'une société égalitaire pour toutes et tous.
- trouver des solutions concrètes et réalisables;
- créer avec les jeunes les outils afin de bâtir une société basée sur l'espoir

L'intervention pédagogique sera donc une démarche collective dont les jeunes seront les actrices et les acteurs principaux et où nous mettrons notre expérience au service de leur créativité

LA QUINZAINE-JEUNESSE, DU 7 AU 19 OCTOBRE 1985

Pour donner un cadre temporel à toutes ces activités, nous avons mis de l'avant l'idée d'une Quinzaine-Jeunesse qui constituera dans les différents établissements scolaires du Québec le momentum de l'Année internationale de la jeunesse.

PLAN DE RÉALISATION

Il est bien évident que pour nous, ce plan de réalisation que nous vous proposons ne constitue qu'une suggestion. Les différents milieux sont libres de l'adopter ou de le suivre en tout ou en partie. Nous avons cependant cru qu'une telle proposition aurait l'avantage de mieux vous faire voir quelle était notre conception du déroulement de la Quinzaine.

Planification (fin août au 7 octobre)

Nous prévoyons d'abord une période préparatoire à la Quinzaine où les intervenantes et intervenants tant adultes que jeunes prendront connaissance du thème: **La jeunesse: s'engager au-delà des (maux) mots**. Quelque temps avant le lancement de la Quinzaine [1], chaque groupe réalise l'activité **1.1 Portraits de jeunes**. En conclusion de cette fiche pédagogique, l'animatrice ou l'animateur présente aux étudiantes et aux étudiants la table des matières du cahier afin de leur faire connaître les différents thèmes abordés. Le groupe arrête son choix sur quelques activités qui l'intéressent. Il va de soi qu'une campagne de publicité: affiches, messages à la radio étudiante, dans le journal étudiant et même dans les médias locaux doit animer cette phase préparatoire.

Lancement (7 octobre)

Comme tout événement majeur, la Quinzaine devrait faire l'objet d'un lancement officiel dans tous les établissements scolaires. Les syndicats membres pourraient même convoquer des conférences de presse régionales. Les écoles ou les collèges pourraient inviter la presse électronique et écrite à couvrir le lancement de la Quinzaine (voir le déroulement suggéré plus loin).

1. Voir l'Avant-propos du cahier

Réalisation (du 7 au 19 octobre)

Selon le choix fait lors de la période de planification, chaque groupe réalise et vit les activités qui lui ont été confiées ou qu'il a lui-même choisies. Tous comprennent qu'il s'agit ici de l'exploitation du cahier.

Journée « Viens voir ça » (19 octobre)

Comme la plupart des activités suggérées au cahier pédagogique mènent à des gestes concrets ou à la création d'instruments d'information ou de moyens de communication, il serait important que chaque groupe puisse constater ce que les autres ont produit et présenter ses propres créations.

Le moyen privilégié pour atteindre cet objectif pourrait être la tenue d'une journée « portes ouvertes » où par des kiosques, la présentation de sketches, théâtre d'improvisation, vidéo, diaporama, distribution de dépliants, expositions d'affiches, signature de pétitions, les étudiantes et les étudiants présenteraient leurs productions aux autres étudiantes et étudiants ainsi qu'aux visiteuses et visiteurs de l'extérieur (parents, amis, etc.). Les médias locaux seraient invités à couvrir l'événement. Des étudiantes et des étudiants pourraient même décider de monter leurs kiosques dans des endroits publics comme un centre d'achat par exemple. Une fête, en soirée, pourrait clôturer cette activité. En ce qui concerne les groupes qui exploitent une activité couvrant une période de plus de deux semaines, ceux-ci pourraient profiter d'une activité étudiante plus tard dans l'année pour présenter leurs réalisations.

L'ACTIVITÉ DE LANCEMENT: SON DÉROULEMENT

1. Le lancement pourrait se faire au cours d'un regroupement d'étudiantes et d'étudiants: un dîner, par exemple.

2. Lors de l'arrivée des étudiantes et des étudiants, la chanson-thème sert d'animation si cette chanson existe. Il n'est pas impossible qu'une école s'en donne une. Par exemple, en composant des paroles sur un air connu. La chorale de l'école ou un orchestre d'étudiantes et d'étudiants pourrait l'interpréter.

3. Une représentante ou un représentant étudiant ouvre l'activité en mentionnant les objectifs de la Quinzaine, l'importance de cet événement et la place que les jeunes y auront.

4. Par la suite, elle ou il invite les représentantes et les représentants de chaque groupe à présenter l'activité que leur groupe aura à réaliser ainsi que leurs objectifs. Chaque groupe trouve un moyen original de présenter son activité: chanson, dessin, mime, charade, impro, etc.

5. Chaque groupe a une affiche sur laquelle on retrouve le titre de l'activité retenue ainsi que les quatre subdivisions suivantes: observation de la réalité, analyse de la réalité, transformation de la réalité et évaluation. À chaque subdivision, on prévoit un espace en blanc où, au fur et à mesure de l'atteinte de ces étapes, au cours de la Quinzaine, une représentante ou un représentant du groupe viendra y inscrire une ou deux phrases résumant les discussions, réflexions, découvertes ou projets du groupe.

   À la fin du processus, le groupe mentionnera à l'espace prévu un résumé de l'évaluation collective [2] qu'il aura faite de l'activité. Bien sûr, ces affiches seront

---

2. Voir la fiche d'évaluation.

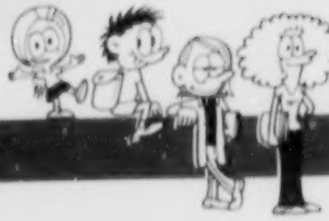
installées dans un endroit accessible à toutes et à tous (agora, salle des pas perdus, etc.).

6. Une représentante ou un représentant étudiant conclut en n'oubliant pas de donner rendez-vous à toutes et à tous pour la journée « Viens voir ça ».

7. S'il y a une chanson-thème, il serait donc possible d'en distribuer les paroles et de terminer l'activité en la chantant ensemble.

Note:

Si le beau temps le permet, l'activité peut se faire à l'extérieur. On peut prévoir le lancement de ballons. Les participantes et participants pourraient se déguiser, se maquiller. Le local pourrait être décoré. Une même couleur pourrait identifier chaque groupe ou chaque thème (réf. au spectacle *Folie rose de Diane Dufresne*).



ÉVALUATION COLLECTIVE

TOUS LES NIVEAUX

En plénière, les étudiantes et les étudiants échangent sur les questions suivantes. Il serait intéressant de noter les commentaires. Les questions qui suivent ne sont que des suggestions et tout groupe pourrait en ajouter d'autres à sa guise.

IDENTIFICATION DE L'ACTIVITÉ: ______________________________

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

- Est-ce que les faits qui vous ont été présentés ou les données qui vous ont été communiquées ou l'expérimentation que vous avez eue à vivre vous ont permis de bien connaître ou de bien cerner le sujet?

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

- Est-ce que les pistes suggérées ou celles que vous avez imaginées vous ont amenés facilement à identifier les aspects problématiques du sujet ou de la situation?

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

- Est-ce que les moyens suggérés ou que vous avez inventés étaient suffisamment concrets?
- Vous permettaient-ils d'agir sur les aspects problématiques du sujet?

APPRÉCIATION GLOBALE

- Identifiez les éléments de connaissance que vous avez acquis.
- Est-ce que la démarche suivie a permis l'expression de points de vue de la part de toutes et de tous?
- Existait-il un climat de respect des opinions divergentes et des vécus différents?
- Le groupe a-t-il été sensibilisé à l'importance d'apporter un soutien aux autres?
- Le fait de vivre un tel projet a-t-il conscientisé le groupe à la coopération et à l'entraide?
- Ce projet a-t-il suscité l'intérêt du groupe?
- Vous a-t-il donné le goût d'aborder d'autres thèmes ou d'autres sujets selon une démarche semblable?

CRITIQUES

- Auriez-vous des suggestions qui pourraient améliorer ce projet d'activités?

NOTE

Il serait intéressant que l'enseignante ou l'enseignant fasse parvenir une copie de cette évaluation à son syndicat.

s'ouvrir au monde
des jeunes

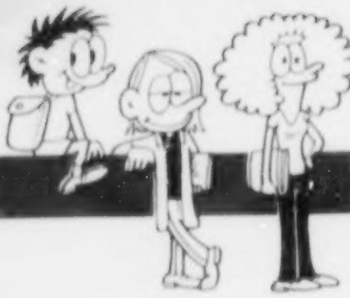
introduction

Pour une majorité d'adultes, s'ouvrir au monde des jeunes c'est presque s'aventurer dans l'inconnu. Le présent chapitre veut nous faire découvrir, à nous et aux jeunes, la réalité qu'est la jeunesse.

Nous prendrons d'abord conscience du caractère hétérogène de ce groupe social et ce, à plusieurs points de vue; par exemple, en ce qui concerne leur culture, leurs valeurs, leurs loisirs. Nous approfondirons davantage le concept des valeurs pour mieux cerner leurs aspirations.

Comme adultes, nous serons questionnés sur ces thèmes particuliers et plus précisément sur nos rapports avec les jeunes dans le but de les transformer, si nécessaire, pour qu'ils deviennent plus satisfaisants pour les adultes comme pour les jeunes.

Nous attirons votre attention sur la fiche 1.1, **Portraits de jeunes,** car elle vous est proposée comme activité préparatoire à la Quinzaine.



PORTRAITS DE JEUNES

1.1

PRIMAIRE 2e CYCLE – SECONDAIRE – COLLÉGIAL
(Adaptation possible au primaire 1er cycle)

Les jeunes sont amenés à faire des portraits d'eux-mêmes et à prendre conscience que le pluralisme existe dans ce groupe social: statuts, valeurs, styles et préoccupations diffèrent dans le groupe des 15-30 ans. Les jeunes sont également invités à exprimer leur préoccupation sur des sujets les concernant et à signifier leur désir d'aborder ces questions à l'école et au collège.

---

1. Les étudiantes et les étudiants sont informés préalablement du contenu de l'activité afin qu'ils puissent préparer le matériel requis:

   - dessin sur une bande de papier ou un carton d'une silhouette d'un jeune de grandeur nature: une par équipe et une supplémentaire;
   - cartons ou feuilles;
   - épingles ou colle.

2. Les étudiantes et les étudiants se partagent en deux ou trois équipes. Chaque membre de l'équipe dispose de 11 cartons.

   Elle ou il inscrit sur le carton au moins une caractéristique des jeunes face:

   - aux rapports avec les parents;
   - aux rapports avec les adultes dans l'école;
   - à l'implication des jeunes dans la vie de l'école;
   - aux études;
   - aux loisirs;
   - au travail;
   - à la situation financière;
   - à l'alimentation;
   - à la sexualité;
   - à la drogue;
   - à l'avenir.

   Les cartons sont épinglés ou collés, par thème, sur la silhouette.

3. Chaque équipe présente à la classe son personnage en indiquant les accords et les désaccords au sein de l'équipe.

4. L'animatrice ou l'animateur fait ressortir les points de ressemblance, les inscrit sur des cartons, les épingle ou les colle sur une silhouette supplémentaire.

5. À partir d'un échange sur les divergences, les jeunes sont amenés à considérer qu'à l'intérieur d'un même groupe d'âge, on peut noter une hétérogénéité de valeurs, d'attitudes et de projets.

6. L'animatrice ou l'animateur amène les jeunes, dans la poursuite de la discussion, à prendre conscience que d'une personne à l'autre, d'un groupe à l'autre, il y a des différences et que les jeunes ne forment pas un bloc homogène.

7. Après cet exercice, l'animatrice ou l'animateur vérifie comment les jeunes réagissent à des généralisations du type: « Les jeunes sont... », « Tous les jeunes pensent... ». Elle ou il les invite à poursuivre l'habillage de la silhouette supplémentaire en utilisant des cartons d'une autre couleur.

8. Par un échange avec les étudiantes et les étudiants, l'animatrice ou l'animateur fait remarquer que, sur un sujet qui les concerne de près, les jeunes ont parfois des divergences de vue.

9. L'animatrice ou l'animateur suggère aux jeunes de profiter de la Quinzaine Jeunesse pour engager la réflexion sur des thèmes les concernant. En utilisant la table des matières commentée apparaissant au début du cahier pédagogique, elle ou il vérifie le niveau de préoccupation des étudiantes et des étudiants sur chacun des sous-thèmes.

10. Les étudiantes et les étudiants, de concert avec le personnel de l'école, par classe ou par regroupement de classes, conviennent des priorités de thèmes à aborder pendant la Quinzaine. Elles et ils indiquent leur désir d'engager la réflexion sur d'autres thèmes à d'autres moments de l'année scolaire.

PEUT-ON SE PARLER? 1.2

PRIMAIRE 2e CYCLE – SECONDAIRE

Cette activité vise à amener un changement d'attitudes autant de la part des adultes que des jeunes en vue de parvenir à des relations harmonieuses entre les individus des deux groupes.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

1. Les jeunes répondent individuellement au questionnaire suivant:

   tu vis des situations difficiles et aucune ou aucun de tes amis ne peut t'aider, avec quel adulte en parlerais-tu?

   - échec scolaire;
   - conflit avec une enseignante ou un enseignant;
   - situation familiale difficile (tes parents se séparent);
   - tu sens que ton groupe te rejette;
   - tu veux choisir un moyen de contraception;
   - tu as fait un vol à l'étalage;
   - tes parents sont absents et tu as besoin d'argent pour une sortie avec les jeunes de ton groupe;
   - tu as le goût d'abandonner l'école;
   - tu t'interroges sur ton orientation et tu voudrais plus d'informations sur un métier précis;
   - tu as un problème, tu es très découragée ou découragé et tu ne trouves aucune solution;
   - personne ne veut sortir avec toi;
   - tu as besoin de conseils pour organiser une activité;
   - tu veux poser des gestes pour lutter contre la famine;
   - tu penses être atteinte ou atteint d'une maladie transmise sexuellement;
   - dans ta famille, vous vivez une situation financière pénible.

2. Suite au questionnaire, l'animatrice ou l'animateur, lors d'une plénière, amène le groupe à identifier que, dans ces situations, il s'établit, entre les jeunes et les adultes, une relation d'aide.

3. Le groupe se divise en petites équipes et chacune doit identifier d'autres types de relation adultes-jeunes qu'elle illustre par deux ou trois exemples. Au besoin, l'animatrice ou l'animateur suggère quelques pistes.

4. Ce travail terminé, les équipes procèdent à une mise en commun. Les types de relation suivants pourraient ressortir: autorité, échange, entraide, coopération, amitié, etc.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

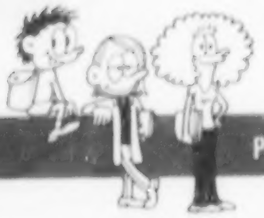
1. En équipes, les étudiantes et les étudiants répondent aux questions suivantes.

   - Est-il toujours facile d'entrer en relation avec les adultes?
   - Quels sont les obstacles rencontrés tant chez les adultes que chez les jeunes?
   - Quelles seraient les caractéristiques de bonnes relations adultes-jeunes, pour chaque type de relation identifiée?
   - Quels changements d'attitudes seraient nécessaires chez les adultes et chez les jeunes?

2. Le groupe procède à une mise en commun des réflexions.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

1. La classe se divise en un nombre d'équipes identique au nombre de types de relation identifiés.
2. Chacune monte un court sketch illustrant une relation intéressante et satisfaisante autant pour l'adulte que pour le jeune et du type qui lui a été assigné.
3. Les sketches sont présentés à toutes les équipes. Le groupe les critique afin de les améliorer.
4. Le groupe convient de préparer une rencontre avec leurs parents et des adultes de l'école, rencontre au cours de laquelle elles et ils présenteront les sketches, décriront leur cheminement et les conclusions auxquelles les jeunes seront arrivés. Après un échange entre les adultes et les jeunes, toutes et tous conviendront du suivi à assurer.



UNE VALEUR, C'EST... 1.3

PRIMAIRE 2e CYCLE – SECONDAIRE ET COLLÉGIAL

Cette activité vise à faire comprendre aux étudiantes et aux étudiants le sens du mot valeur, à faire identifier par chacune et chacun ses valeurs, à prendre conscience que certaines de ses valeurs sont partagées par plusieurs et à explorer les moyens pour agir en conformité avec ses valeurs.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

1. Les étudiantes et les étudiants trouvent ensemble, à partir de chansons traditionnelles, populaires, comptines, journaux, revues, émissions de la télévision, de la radio, publicité, etc., des expressions qui se rapportent ou contiennent le mot valeur. Par exemple:

   - « ça prend de la valeur »,
   - « jugement de valeur »,
   - « ça vaut la peine »,
   - « mettre en valeur »,
   - etc.

2. Elles et ils cherchent dans le dictionnaire le sens du mot valeur.

3. Ensemble, elles et ils bâtissent leur propre définition en faisant ressortir les éléments suivants:

   une valeur, c'est:

   - quelque chose qui a suffisamment d'importance pour moi, pour laquelle j'ai le goût de vivre;
   - quelque chose que je préfère et à laquelle je donne priorité;
   - quelque chose que je choisis, qui ne peut m'être imposée;
   - quelque chose qui oriente mes actions, mes décisions.

4. Ensemble, elles et ils nomment des valeurs que l'animatrice ou l'animateur inscrit au tableau.

5. Chaque étudiante ou étudiant met par écrit les valeurs qu'elle ou qu'il identifie comme lui appartenant.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

1. À partir de la liste inscrite au tableau, les jeunes dégagent les points communs, les caractéristiques des valeurs.

   Cet exercice peut permettre de faire ressortir les points suivants:

   - elles sont essentiellement positives pour l'individu;
   - elles émergent de façon idéalisée « au boutte de toute », elles constituent donc des idéaux, des vérités absolues;

- elles incitent la personne à se dépasser;
- elles sont relatives aux personnes, aux événements et aux situations;
- elles sont parfois en opposition les unes avec les autres;
- elles supposent des risques: au nom de valeurs, on peut créer des conflits, être marginalisé, etc.;
- elles sont transmissibles mais ne peuvent être imposées.

2. L'étudiante et l'étudiant identifient parmi ses valeurs celles qui lui ont été transmises par la famille, l'école, les médias, la gang, etc.

   Cette réflexion peut se faire à partir des éléments suivants:

   - Qu'est-ce que mes parents trouvaient important ou répétaient souvent quand j'étais plus jeune?
   - Depuis quand est-ce que je trouve importante telle chose?
   - Est-ce qu'il y a quelque chose que je privilégie depuis que je connais telle personne?
   - etc.

3. En sous-groupe, les jeunes échangent sur ces réflexions.

4. En référant à la liste des valeurs inscrites au tableau, les étudiantes et les étudiants répartis en petits groupes discutent des questions suivantes:

   - Comment des valeurs peuvent-elles susciter des réactions positives ou négatives chez l'individu ou dans un groupe?
   - Pourquoi certaines valeurs vécues par une minorité sont-elles quand même considérées comme bonnes et encouragées comme telles dans tout le groupe, par exemple: l'engagement social, la solidarité internationale?
   - Certaines valeurs devraient-elles être combattues?
   - Faut-il chercher à faire partager des valeurs par d'autres membres du groupe?
   - Est-il possible de vivre une valeur qui n'est pas partagée par la collectivité, par exemple: dans les gangs?
   - Est-il possible qu'une même valeur soit vécue différemment selon l'âge, le sexe, la situation sociale, la culture, l'ethnie, etc.? Pourquoi?
   - Quelles sont les valeurs répandues quant à la place et aux rôles des femmes dans la société? Est-ce que cela a une influence sur les comportements des filles et des garçons?
   - Est-il nécessaire que s'établisse un consensus dans la société pour qu'une valeur prenne de l'importance?
   - Est-ce normal et souhaitable que des valeurs changent ou soient remplacées par d'autres?
   - Jusqu'où peut-on aller pour défendre une valeur? radicalisme, engagement, militantisme, etc.

4. Chaque équipe fait part à l'ensemble du groupe des résultats de leur discussion en mentionnant, s'il y a lieu, les points sur lesquels on a pu établir des consensus.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

1. La classe choisit une ou des valeurs qui rallient le plus d'étudiantes et d'étudiants et qu'elles ou qu'ils voudraient voir le plus largement partagées.

2. Ensemble ou en sous-groupe, selon le choix précédent, elles et ils recherchent les conséquences de l'adhésion à cette valeur.

   • Qu'est-ce que ça suppose comme changement personnel?

   • Comme changement social?

   • etc.

3. Les étudiantes et les étudiants établissent des moyens pour, premièrement, faire part des changements individuels et collectifs que l'adhésion à cette valeur doit provoquer et deuxièmement, pour susciter le ralliement à cette valeur par le plus grand nombre. Par exemple, si la valeur choisie est la paix:

   • publiciser par leurs outils de communication: journal, radio, affiches, macarons, tracts;

   • créer ou adhérer à un mouvement pacifiste;

   • participer aux marches pour la paix;

   • régler ses conflits personnels;

   • etc.

4. Les jeunes conviennent ensemble d'une période d'expérimentation et du moment où elles et ils évalueront le cheminement parcouru.

MATÉRIEL DIDACTIQUE

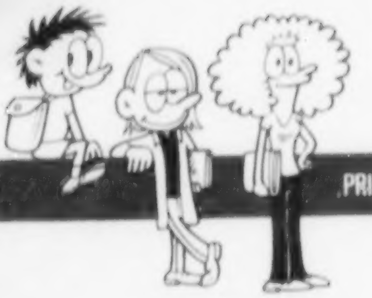
• DUBUC, J.G., *Les valeurs en ébullition,* Montréal, Leméac, 1980.

• FOURNIER, Fernand et BLAIS, Michel, *Styles et valeurs des jeunes,* Montréal, Bureau de consultation-Jeunesse Inc., 1984, 96 p. Ce document est disponible au Bureau de consultation-jeunesse Inc., 1609 St-Denis, Montréal, H2X 3K3, tél.: (514) 844-1737 au coût de 6,00 $.

• PAQUETTE, Claude, *Analyse de ses valeurs personnelles,* Montréal, Québec-Amérique, 1982.

• PERRON, Jacques, *Valeurs et choix en éducation,* St-Hyacinthe, Edisem, 1981.

• SIMON, S.B., WENDKOS, HOLDS, S., *Aider votre enfant à choisir,* Édition Le Jour.



NOS GOÛTS ONT DES VALEURS 1.4

PRIMAIRE 2e CYCLE – SECONDAIRE – COLLÉGIAL

Par cette activité, les jeunes identifient les valeurs véhiculées par les différents éléments qui composent leur culture.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

1. En sous-groupe, les étudiantes et les étudiants choisissent un élément d'observation parmi ceux qui composent leur culture:
   - groupes musicaux;
   - « vidéo clip »;
   - chansons;
   - bandes dessinées;
   - émissions de télévision;
   - styles des jeunes, tels punk, rocker, heavy metal, straight;
   - etc.
2. Elles et ils apportent en classe toutes les informations que l'on peut recueillir sur le sujet choisi:
   - articles de journaux;
   - revues;
   - paroles de chansons;
   - biographies;
   - vidéo;
   - etc.
3. Ensemble, elles et ils bâtissent une grille pour l'analyse des valeurs du sujet retenu, grille qui devrait contenir des éléments sur:
   - le sexisme:
     - nombre de femmes et d'hommes,
     - qualités et défauts,
     - rôle de chacun,
     - rapport entre les hommes et les femmes,
     - vocabulaire utilisé,
     - type d'approches sexuelles,

- le racisme:
  - origine ethnique des personnages,
  - discrimination d'un personnage à cause de l'origine ethnique,
- la violence:
  - physique,
  - psychologique,
  - sexuelle;
- la compétition;
- l'individualisme;
- l'amitié et l'amour;
- l'entraide;
- la paix;
- etc.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

1. A partir des résultats de leurs observations, les jeunes recherchent les conséquences positives et négatives de l'adhésion aux valeurs véhiculées;

   - conséquences immédiates:
     - j'ai envie de...
     - ça me donne le goût de...
     - ça m'empêche de...
   - conséquences à long terme:
     - je vais devenir...
     - je vais pouvoir...
     - je ne pourrai plus...
     - ça me permettra...
   - conséquences si ces valeurs devenaient celles de la société:
     - le monde serait...
     - ça changerait...
     - nous serions davantage...

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

1. Les étudiantes et les étudiants prennent position en vue de promouvoir ou non la diffusion des chansons, groupes, vidéos, etc., sur lesquels elles et ils ont travaillé.

2. Si après l'analyse des éléments de leur culture, plusieurs ne répondent pas aux valeurs qu'elles et qu'ils veulent voir partager, les jeunes recherchent des contenus qui correspondent mieux à leurs aspirations. Ils peuvent s'adresser:

   - aux disquaires;
   - aux librairies au rayon des bandes dessinées;

- aux bibliothèques;
- etc.

3. Les jeunes informent l'ensemble de l'école des résultats de leurs analyses et s'assurent que les éléments de leur culture qu'elles et qu'ils désirent conserver fassent partie de ce qui est diffusé à l'école, ce qui peut impliquer:

- pressions sur le comité de la radio étudiante;
- utilisation du journal étudiant pour faire connaître les groupes, interprètes, chansons, etc.;
- etc.

LES JEUX: COMPÉTITION OU COOPÉRATION? 1.5

PRIMAIRE

L'enfant prendra conscience de l'influence des pressions du milieu sur ses jeux quotidiens (division par sexe, compétition, agressivité, etc.) et modifiera les règles de ces jeux de façon à ce que la victoire appartienne à toutes les participantes et à tous les participants.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

1. L'enfant dessine sa cour d'école et ce que les écolières et les écoliers y font pendant la récréation.

2. L'enfant fabrique un fichier donnant l'inventaire du matériel disponible et des activités possibles pendant les temps libres en classe.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

1. À partir des dessins des jeunes et des fiches réalisées, l'animatrice ou l'animateur amène les élèves à exprimer ce qu'ils aiment ou n'aiment pas dans ces jeux: par exemple, la victoire, la défaite, les compliments, les critiques, les comparaisons entre participantes et participants, l'exclusion des filles ou celle des garçons, etc.

2. L'animatrice ou l'animateur engage avec les élèves une discussion qui devrait leur permettre de prendre conscience des éléments suivants: le degré de compétition marquant les différents jeux et les activités des jeunes, le rôle dévolu aux filles, le rôle du « leader », le sort réservé aux moins habiles, leurs réactions face à la défaite et à la victoire, etc.[1]

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

1. Afin de faciliter aux élèves la compréhension de l'étape suivante, l'animatrice ou l'animateur fait expérimenter aux jeunes des jeux coopératifs.

2. L'animatrice ou l'animateur demande aux élèves d'imaginer un jeu ou des activités où toutes et tous décident des règles du jeu, éprouvent du plaisir à jouer, partagent et coopèrent, bref se sentent membres d'une même équipe. Par exemple:

   - transformer un jeu compétitif en jeu coopératif;
   - donner un but fantaisiste à une activité qui stimule la créativité de toutes et tous et qui ne laisse personne pour compte;

---

1. Les résultats de l'enquête menée par la CEQ sur les comportements sexistes vécus par les filles semblent indiquer que, dans les jeux mixtes au primaire 5 et 6 et au secondaire 1 et 2, les garçons jouissent d'un statut plus élevé:
   - les filles exercent très rarement le leadership seules,
   - lorsqu'elles en ont, elles doivent le partager avec les garçons (3 fois sur 4),
   - les garçons, cependant, ont la possibilité eux, d'exercer le leadership seuls, une fois sur cinq.

- jouer contre un objet au lieu d'une personne ou d'une équipe adverse;
- faire pratiquer par les filles les jeux traditionnellement réservés aux garçons et vice-versa;
- etc.

MATÉRIEL DIDACTIQUE

1. Documentation

- ORLICK, Terry D., « La coopération, la compétition et l'enfant: stratégies de coopération dans les jeux et les sports » dans *Bulletin des jeux coopératifs,* vol. I, no 1, mai 1979, Ottawa.
- PROVOST, Pierre, VILLENEUVE, Michel J., *Jouons ensemble, jeux et sports coopératifs,* Éditions de l'homme, 1980.
- VILLENEUVE, Michel J., « Les jeux et sports coopératifs: une réalité à découvrir », dans *Magazine CEQ,* Été 1983, pp. 43 à 46. Ce document est disponible à votre syndicat.
- VILLENEUVE, Michel J., *Viens-tu jouer avec nous autres? jeux et sports coopératifs pour tous,* Éditions de l'homme, 1983.

2. Films

Observations, série de trois films produits par l'Office national du film dans lesquels « complètement laissés à eux-mêmes, une dizaine d'enfants de six à douze ans s'amusent dans un studio. Dissimulée derrière un miroir, la caméra capte leur comportement. Différentes observations (non formulées) s'en dégagent. »

Observation 1 — « Comme une balle de ping-pong »
24 mn 43 s 106C 0278 304

« Comment les enfants explorent-ils un nouvel environnement? Comment font-ils connaissance? Comment apprennent-ils à s'organiser socialement? Quelles sont leurs réactions devant des situations imprévues? Comment se rendent-ils compte des limites au-delà desquelles ils ne sauraient aller sans être exclus du groupe? »

Observation 2 — « La Fièvre de la bataille »
28 mn 47 s 106C 0278 305

« Deux enfants essaient de s'imposer aux autres membres du groupe: un garçon, une fille. On appuie l'un, puis l'autre. On développe des tactiques, on dresse des plans. Enfin, on tente de se réconcilier... »

Observation 3 — « Ah, les filles »
27 mn 22 s 106C 0278 306

« Des portraits différents: un groupe plus âgé, cette fois. Les propos des garçons sur les filles; leurs relations et leur comportement envers ces dernières. On peut maintenant observer un énorme changement dans les attitudes qui sont plus tolérantes. C'est le moment de la vie où on découvre ses goûts, où on affirme son identité en transformant son environnement pour l'adapter à ses propres besoins, par exemple. »[2]

2. Source: Catalogue des films et vidéos, 1984-85, ONF.

SECONDAIRE — COLLÉGIAL

DES LOISIRS À REPENSER 1.6

Après avoir redéfini le concept de loisir, les étudiantes et les étudiants sont appelés à interroger les activités qu'elles ou qu'ils pratiquent et à les modifier si nécessaire pour les rendre plus conformes à une nouvelle conception et plus accessibles à toutes et à tous.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

1. En sous-groupe, les étudiantes et les étudiants établissent la liste de leurs activités de loisirs. Lors de la mise en commun, chaque activité est inscrite sur une feuille qui servira à une étape ultérieure.

2. En sous-groupe, les étudiantes et les étudiants élaborent une définition du concept « loisir ».

3. En plénière, elles et ils essaient d'établir une définition qui ferait consensus.

4. Les étudiantes et les étudiants complètent leur définition après l'avoir comparée à celle de Dumazedier, sociologue et spécialiste du sujet.

   « Le loisir est un ensemble d'occupations auxquelles l'individu peut s'adonner de plein gré, soit pour se reposer, soit pour se divertir, soit pour développer son information ou sa formation désintéressée, sa participation sociale ou volontaire ou sa libre capacité créatrice, après s'être dégagé de ses obligations professionnelles, familiales ou sociales ».[1]

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

1. En sous-groupe, les étudiantes et les étudiants se partagent les activités notées à l'étape 1 de l'observation de la réalité.

2. Pour chacune de ces activités, les jeunes complètent la grille suivante:

   - identification des éléments qui font de cette activité un loisir qui répond à leur définition;
   - identification des éléments qui font que cette activité cesse d'être un loisir;
   - classification de l'activité comme étant majoritairement ou exclusivement pratiquée par des garçons, majoritairement ou exclusivement pratiquée par des filles ou pratiquée à part égale;
   - établissement des coûts approximatifs pour pratiquer cette activité (ex.: achat d'équipement, frais d'inscription ou frais d'admission).

1. DUMAZEDIER, Joffre, *Sociologie du loisir*, Université de Montréal, janvier 1967, p. 3.

3. Lors de la mise en commun, chaque équipe fait part des activités et uniquement des activités qui répondent entièrement à leur définition de loisir, pratiquées à part égale par les garçons et les filles et accessibles à coût minime.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

1. Chaque équipe choisit une activité qui ne répond à aucun des critères mentionnés à l'étape précédente et identifie les correctifs qu'il faut lui apporter pour qu'elle soit considérée comme une véritable activité de loisir accessible à toutes et à tous et à moindre coût.

2. S'il en est, chaque équipe choisit une activité répondant à la définition de loisir mais n'étant pas pratiquée également par les gars et les filles et ce, à coût minime. Les jeunes identifient les conditions qu'il faudrait y apporter pour corriger ces situations.

3. Lors de la mise en commun, les étudiantes et les étudiants conviennent des démarches à entreprendre pour qu'on apporte les correctifs requis identifiés aux deux étapes précédentes.

4. S'il s'avérait qu'aucune des activités de loisir ne réponde à la définition de loisir, les étudiantes et les étudiants conviennent des démarches à entreprendre pour que la communauté leur donne accès à de véritables activites de loisir.

MATÉRIEL DIDACTIQUE

- PROVOST, Pierre, VILLENEUVE, Michel J., *Jouons ensemble, jeux et sports coopératifs*, Editions de l'homme, 1980.
- VILLENEUVE, Michel J., « Les jeux et sports coopératifs: une réalité à découvrir » dans *Magazine CEQ*, Eté 1983, pp. 43 à 46. Ce document est disponible à votre syndicat.
- VILLENEUVE, Michel J., *Viens-tu jouer avec nous autres? jeux et sports coopératifs pour tous*, Editions de l'homme, 1983.

2 la participation des jeunes

introduction

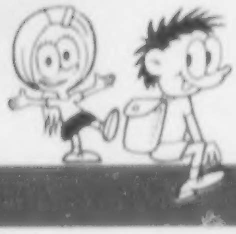
Les travailleuses et les travailleurs de l'enseignement se sont toujours associés aux luttes pour la reconnaissance et le respect des droits humains quels qu'ils soient.

Plus particulièrement dans nos milieux de travail, nous revendiquons, depuis longtemps, le droit à la participation ou à la consultation. Nous n'avons jamais accepté les décisions ou les solutions imposées. Nous n'hésitons pas non plus à faire valoir notre opinion sur tout sujet qui nous intéresse.

À maintes reprises, nous avons fait la promotion de droits humains, que ce soit par le biais de nos propres interventions ou en nous associant à d'autres regroupements qui partageaient nos objectifs.

Il nous appartient maintenant de reconnaître aux jeunes le droit à la participation et à l'expression de leurs points de vue, à l'école, au collège ou ailleurs. Plus que la reconnaissance de ces droits, il nous faut poser un geste concret: leur rendre l'exercice de ces droits possible.

Le premier geste à poser sera d'exploiter divers projets d'activités regroupés dans ce chapitre. Cet exercice permettra aux jeunes de faire une réflexion et d'arriver, possiblement, à la mise en place de mécanismes qui leur appartiendront et qu'ils contrôleront.



LA COOPÉRATION EN CLASSE[1]

2.1

PRÉSCOLAIRE – PRIMAIRE

La mise sur pied d'un conseil de classe ou d'une coopérative permet de favoriser la participation des jeunes, l'apprentissage de l'autonomie, de la démocratie, de la solidarité. C'est en fait à l'assemblée générale de la classe que l'on discute les problèmes quotidiens, les projets, les sorties, etc.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

La classe elle-même est un lieu important dans l'apprentissage de rapports égalitaires, du droit de s'exprimer, du droit de s'organiser, de la vie démocratique.

1. Une discussion avec les enfants peut servir de déclencheur.
   - Qu'est-ce que tu aimes faire à l'école?
   - Qu'est-ce que tu n'aimes pas faire?
   - Si tu pouvais choisir, quels changements voudrais-tu dans la classe: aménagement physique, horaire, contenu, activités et enseignement, règlements, etc.?

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

1. L'animatrice ou l'animateur explique aux enfants le principe et le fonctionnement d'une coopérative. On fait une première expérience:
   - Choisir quelqu'un pour diriger la réunion de la coopérative (au 1er cycle, ce pourrait être l'enseignante ou l'enseignant).
   - On élabore un ordre du jour: chacun suggère les sujets qu'il voudrait voir discuter.
   - On débat de chaque point dans l'ordre, à partir d'une proposition (ex.: chacun doit ranger son matériel avant de quitter la classe).
   - Une personne est chargée de noter les décisions de l'assemblée. En ce qui concerne les règles de vie de la classe, toute décision devrait être d'abord mise à l'essai pour évaluation avant d'être adoptée définitivement.

1. Cette fiche est extraite du cahier pédagogique [illegible], 1983, p. 41.

1. La classe est invitée à décider si elle retient ou non le principe de la coopérative ou du conseil de classe. Si le principe est retenu, on en précise le fonctionnement:

   - la fréquence des réunions;
   - un coin du tableau d'affichage pour noter les éléments que l'on veut discuter, afin de ne pas les oublier;
   - un tableau des décisions prises aux réunions;
   - un tableau des responsabilités.

JE M'IMPLIQUE – JE M'ORGANISE **2.2**

SECONDAIRE (adaptation possible au primaire)

À partir de la prise de connaissance du droit d'association reconnu par les chartes des droits et libertés, les jeunes prennent conscience de l'importance de s'organiser en association pour la défense de leurs intérêts.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

ACTIVITÉ 1

L'animatrice ou l'animateur vérifie la connaissance qu'ont les étudiantes et les étudiants de l'existence du droit d'association.

1. L'animatrice ou l'animateur rappelle aux étudiantes et aux étudiants l'existence de chartes des droits et libertés: Déclaration universelle des droits de l'homme, Charte canadienne des droits et Charte des droits et libertés de la personne du Québec.

2. Elle ou il leur présente les articles de ces chartes concernant le droit d'association:

   - *« Toute personne a le droit de fonder avec d'autres des syndicats et de s'affilier à des syndicats pour la défense de ses intérêts ».* (Déclaration universelle des droits de l'homme, article 23, paragraphe 4)
   - *« Chacun a les libertés fondamentales suivantes:*
     – liberté de conscience et de religion;
     – liberté de pensée, de croyance, d'opinion et d'expression, y compris la liberté de la presse et des autres moyens de communication;
     – liberté de réunion pacifique;
     – liberté d'association ».

     (Charte des droits du Canada, article 2)
   - *« Toute personne est titulaire des libertés fondamentales telles la liberté de conscience, la liberté de religion, la liberté d'opinion, la liberté d'expression, la liberté de réunion pacifique et la liberté d'association ».* (Charte des droits et libertés de la personne du Québec, article 3)

3. L'animatrice ou l'animateur vérifie la connaissance que le groupe possède de ce droit pour les travailleuses et les travailleurs (syndicalisme) et par extension, pour les étudiantes et les étudiants (association étudiante).

ACTIVITÉ 2

Les étudiantes et les étudiants sont ensuite invités à observer quelques éléments de la vie de l'école.

1. Les étudiantes et les étudiants identifient quelques éléments de la vie de l'école ou de la classe qui les concernent directement: horaire, règlement, activités et enseignement, etc.

2. Parmi les éléments identifiés, les jeunes en retiennent un sur lequel ils seront appelés à exprimer leur point de vue:

   - les aspects qui sont satisfaisants;

   - les aspects qu'ils voudraient voir modifier; on identifie les problèmes rencontrés, les carences ou les limites des dispositions régissant ces aspects et les corrections à apporter.

3. Les étudiantes et les étudiants doivent collectivement identifier les moyens à prendre pour que cet exercice ait des suites. Il s'agit avant tout de faire prendre conscience de la nécessité de se regrouper en association pour la défense de ses intérêts.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

1. Les étudiantes et les étudiants, regroupés en équipes, analysent quels sont, à l'intérieur de l'école, les éléments qui sont défavorables à la mise sur pied et au fonctionnement d'une association étudiante. Les thèmes suivants pourraient être considérés: connaissance de l'existence du droit d'association par les étudiantes et les étudiants, opinion des jeunes face à l'exercice de ce droit, attitudes de la direction et du personnel, accès à des ressources humaines, physiques et matérielles, etc.

2. Lors de la mise en commun, les étudiantes et les étudiants tentent de faire un consensus autour des éléments identifiés en équipes, en dressent la liste et les ordonnent par ordre d'importance.

3. Les étudiantes et les étudiants prennent connaissance d'un extrait du document *Jeunes, égaux en droits et responsables* préparé par la Commission des droits de la personne du Québec. (Voir l'annexe)

4. Les jeunes analysent ensuite les moyens à mettre de l'avant pour faire lever les obstacles à l'organisation d'une association étudiante à leur école et à son fonctionnement.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

1. Les étudiantes et les étudiants sont appelés comme groupe à décider s'ils sont ou non favorables à la mise sur pied dans l'école d'une association étudiante. Une assemblée est organisée dans la classe sur le sujet (voir la fiche 2.7, pour un exemple de procédures d'assemblée).

2. Si les étudiantes et les étudiants sont favorables à la mise sur pied d'une association étudiante, elles et ils procèdent ensuite à l'élaboration d'un plan d'action pour y donner suite; ils peuvent y spécifier:

   - les objectifs du projet;

   - les étapes et les moyens à privilégier pour les réaliser, par exemple:

     — mise sur pied d'un comité chargé d'élaborer un document de réflexion sur la question;

  – établissement d'une période d'information et de consultation sur la question,
  – établissement d'une procédure de prise de décision,
  – etc.;

- l'échéancier;
- le partage des responsabilités;
- etc.

Le document de réflexion dont il est fait mention plus haut pourrait faire état des résultats de l'analyse de la situation dans l'école, de l'évaluation que les jeunes en ont fait, de leur proposition de mettre sur pied une association étudiante pour laquelle ils suggèreront les objectifs, les champs d'intervention et le fonctionnement.

ANNEXE

LA LIBERTÉ DE RÉUNION PACIFIQUE ET D'ASSOCIATION [1]

« La Charte dit:

Toute personne est titulaire des libertés fondamentales telles la liberté de réunion pacifique, la liberté d'association... (Article 3)

Cela veut dire

que vous avez le droit de vous unir à d'autres pour promouvoir vos intérêts individuels et collectifs, faire valoir vos droits, vos revendications... Le fait de s'associer comporte, pour le groupe, le droit de se réunir pour se concerter. La liberté de réunion pacifique doit pouvoir s'exercer à l'école.

Ce droit touche particulièrement

- *la formation et le fonctionnement d'associations d'élèves;*
- *l'autonomie de ces associations;*
- *la reconnaissance dans les faits des associations d'élèves par les autorités scolaires;*
- *la participation libre et démocratique des élèves à la vie de leur association;*
- *la possibilité de se réunir, d'avoir un lieu et du temps pour le faire.*

Dans la réciprocité,

pour que la liberté d'association s'exerce dans le respect des droits de tous et toutes, le groupe doit se donner des règles de fonctionnement démocratique favorisant la participation libre et active de chaque membre. De même, toute réunion doit avoir un but pacifique, c'est-à-dire, exempt de violence ou de menaces de violence. »

1. Commission des droits de la personne du Québec, [illegible], 1982, p. 16.

LES COMITÉS, POUR QUOI FAIRE? 2.3

SECONDAIRE – COLLÉGIAL

Cette activité vise à faire prendre conscience aux étudiantes et aux étudiants de leur sous-représentation dans les centres de décision et de leur non-participation aux décisions qu'elles et qu'ils doivent subir. Cette réflexion devra les conduire à s'impliquer dans la vie de l'école ou du collège, dans le sens de leurs intérêts, en participant aux différents comités.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

1. Les jeunes font la liste des comités existants ou qui devraient exister à l'école et au collège et dans lesquels ils sont soit représentés, soit en majorité:

   - conseil étudiant;
   - conseil d'administration du collège;
   - conseil d'école, tel que défini à la Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public, article 57;
   - comité d'élèves, tel que défini à la Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public, article 106;
   - comité du journal étudiant;
   - comité de la radio étudiante;
   - divers comités d'activités;
   - etc.

2. A l'aide d'un questionnaire qu'ils construisent ensemble, les étudiantes et les étudiants identifient pour chacun des comités existant à l'école et au collège:

   - les champs de discussion: activités, règlements de l'école ou du collège, organisation pédagogique, etc.;
   - les pouvoirs: consultatif [1], décisionnel, etc.;

---

1. Un comité consultatif est, comme son nom l'indique, un comité dont l'objectif est de consulter les participantes et les participants sur divers sujets généralement précisés à l'avance. Les membres du comité donnent leurs points de vue sur l'objet de consultation sur lequel elles et ils n'ont cependant pas droit de vote, mais points de vue dont on devrait tenir compte lors de la prise de décision.

   Pour que le rôle du comité soit efficacement rempli, il faut certaines conditions:
   - que les données fournies soient complètes pour permettre une prise de position;
   - qu'on accorde un temps de réflexion et de consultation, s'il y a lieu, suffisant pour permettre celles-ci;
   - qu'à l'intérieur du comité, il y ait place à la discussion et à l'échange des points de vue.

- la composition du comité;
- le type de fonctionnement: autonome, sous la direction d'un adulte, avec le soutien d'un adulte sans pouvoir de direction, etc.;
- le mode de représentation des jeunes et des adultes: élection, nomination, inscription;
- les responsabilités de chacun des membres: selon l'âge, le sexe, le st[illegible];
- le taux de participation des jeunes selon le sexe, le degré et le secteur d'études.

3. Ce questionnaire est rempli par les membres participant ou qui ont déjà participé à ces comités.

4. Un deuxième questionnaire est élaboré par les jeunes pour faire ressortir les raisons de l'implication ou non dans ces comités et du degré de connaissance des objectifs et du fonctionnement de ceux-ci. Les questions suivantes pourraient être posées à l'ensemble des jeunes de l'école ou du collège:

   - Nomme les comités de l'école ou du collège.
   - Participes-tu ou as-tu déjà participé à un ou des comités? Si oui, nomme ces comités.
   - Quelles sont les raisons qui ont motivé ta participation à ces comités?
   - Pour quelles raisons ne participes-tu pas à aucun comité de l'école ou du collège?
   - Pour chacun des comités que tu connais, donne:
     — les objectifs,
     — la place que les jeunes y occupent.
   - Si tu voulais participer à un de ces comités, saurais-tu comment procéder?
   - etc.

5. Pour chacun des questionnaires, les jeunes compilent les résultats.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

1. Les jeunes mettent en parallèle les informations recueillies. Par exemple:

   - le taux de participation, selon le sexe, avec les éléments suivants:
     — les objectifs du comité,
     — la connaissance des objectifs,
     — le mode de représentation des jeunes,
     — le degré d'études,
     — le secteur d'études,
     — etc.;
   - le mode de représentation et

  - les objectifs du comité,
  - les pouvoirs du comité,
  - etc.,

- etc.

Ce travail pourrait être fait en petites équipes en se partageant d'abord les points d'analyse. Ces analyses sont ensuite présentées à l'ensemble de la classe et complétées par les réflexions et commentaires de chacune et chacun.

2. Les étudiantes et les étudiants décrivent ensemble les conséquences pour eux et pour la vie de l'école ou du collège de la participation ou non à chacun de ces comités.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

1. Les jeunes décident de la pertinence de promouvoir l'implication dans ces comités.

2. Si elles et ils répondent par l'affirmative, les jeunes élaborent des moyens de susciter la participation:

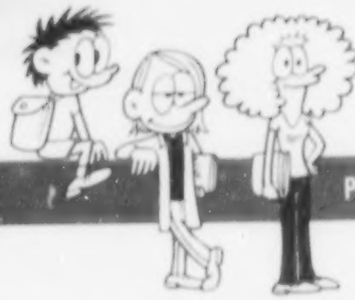
   - éliminer, dans la mesure du possible, les empêchements à la participation: mode de représentation, contrôle, etc.;

   - publiciser les objectifs des comités;

   - etc.

3. Elles et ils élaborent un plan d'action, son échéancier, et conviennent du partage des responsabilités de chacune et chacun pour le réaliser.

   Le premier élément du plan d'action devrait être la diffusion de leur analyse et de leurs réflexions et commentaires sur la participation à l'école ou au collège.



LES OUTILS DE COMMUNICATION 2.4

PRIMAIRE 2e CYCLE – SECONDAIRE – COLLÉGIAL

Les moyens de communication, tels les journaux, les revues, la radio, la télévision, les vidéos, sont les outils privilégiés de notre société pour la diffusion des opinions, des critiques, des projets. Dans les écoles et les collèges, les outils de communication devraient avoir les mêmes fonctions. Les étudiantes et les étudiants, à travers cette activité, feront l'analyse de leurs outils de communication afin de leur donner une forme et un contenu qui correspondent à leurs besoins.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

1. Les jeunes de la classe élaborent une grille d'analyse pour l'étude de leurs outils de communication à l'école ou au collège:

   - journal;
   - radio;
   - « interphone »;
   - etc.

   Cette grille devra contenir les éléments suivants:

   - le contenu: les sujets traités;
   - la place des jeunes: dans l'élaboration du contenu;
   - la place des filles;
   - la place des adultes: leur nombre, leur rôle;
   - le contrôle: par qui? par quels moyens?
   - la fréquence de diffusion.

2. Avec l'aide, s'il y a lieu, des membres des comités de la radio et du journal, les étudiantes et les étudiants remplissent la grille. Leurs observations devraient porter sur plusieurs exemplaires du journal étudiant et sur plusieurs temps d'écoute:

   - de la radio étudiante;
   - des messages diffusés à l'interphone.

3. Les étudiantes et les étudiants compilent les résultats en vue d'en faire l'analyse.

4. Ensemble, les jeunes précisent quels sont les outils de communication qui devraient être utilisés pour et par les étudiantes et les étudiants de l'école ou du collège. Elles et ils définissent les contenus qui répondent à leurs besoins et à leurs préoccupations, en s'assurant que les besoins spécifiques des filles soient pris en compte.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

1. Les étudiantes et les étudiants prennent connaissance de l'enquête de la JEC portant notamment sur la radio étudiante et le journal étudiant (voir l'annexe) et en considérant les résultats de leurs observations et de leur définition des besoins des jeunes, recherchent en sous-groupes les causes des difficultés rencontrées dans l'utilisation de moyens de communication:
   - le contrôle: est-il nécessaire? brime-t-il la liberté d'expression?
   - le contenu: participes-tu à l'élaboration d'articles? exprimes-tu tes désirs?
   - etc.
2. Chaque sous-groupe fait part à l'ensemble de la classe des résultats de son analyse soit par:
   - un court texte,
   - une affiche,
   - des slogans,
   - un sketch,
   - un mime,
   - une chanson,
   - etc.
3. Les étudiantes et les étudiants, en groupe, se questionnent sur l'utilité des outils collectifs de communication.
   - Pour toi qu'est-ce que ça change s'il y en a, s'il n'y en a pas? Pour l'école ou le collège?

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

1. Les jeunes conviennent ensemble d'un plan d'action pour modifier, s'il y a lieu, les contenus et l'utilisation des outils de communication. Par exemple:
   - articles du journal réalisés à tour de rôle par un degré ou par un secteur,
   - dossier d'information sur un sujet qui se colle au vécu des jeunes,
   - propositions sur les modalités de contrôle,
   - etc.

RÉSULTATS D'UNE ENQUÊTE, MENÉE PAR LA JEC SUR L'IMPLICATION DES ÉTUDIANTES ET DES ÉTUDIANTS DANS L'ÉCOLE[1]

Radio étudiante

- Contenu de la programmation:

— entrevues:	5,3 %
— nouvelles sur ce qui se passe à l'école:	12,9 %
— musique:	49,2 %
— information sur les droits:	4,2 %
— humour:	8,3 %
— information sur les chanteuses et les chanteurs ou groupes de musique:	9,1 %
— actualités qui touchent les jeunes (chômage, drogue, projet de jeunes, etc.):	3,8 %
— autres:	4,4 %

- Opinion sur la nécessité d'avoir une radio étudiante à l'école:

— absolument nécessaire:	26,5 %
— utile:	61,5 %
— complètement inutile:	11,9 %

- Rôle le plus important de la radio:

	Vu par l'ensemble des étudiantes et des étudiants	Vu par le comité de la radio étudiante
Diffuser de la musique	24,2 %	34,5 %
Distraire	46,7 %	41,4 %
Informer sur les problèmes des étudiantes et des étudiants	5,8 %	3,4 %
Parler de ce qui se passe	17,7 %	17,2 %
Faire valoir les droits	2,0 %	0,0 %
Informer sur la situation des jeunes en dehors de l'école	1,6 %	3,4 %
Être aboli, sert à rien	2,1 %	0,0 %

1. L'enquête a été réalisée à l'automne 1984 et l'analyse des résultats porte sur 1281 réponses compilées. On peut se procurer le *Rapport de l'enquête sur l'implication des étudiants et des étudiantes dans l'école secondaire et de la session d'analyse des membres de la JEC*, mars 1985, au Secrétariat national de la JEC, 5323, rue Brébeuf, Montréal, Québec, H2J 3L8. Tél.: (514) 524-3941.

Journal étudiant

- Contenu des articles

  - humour 52,1 %
  - nouvelles des comités étudiants 42,0 %
  - caricatures 37,4 %
  - poèmes 23,2 %
  - mode 7,2 %
  - chanteuses, chanteurs 27,5 %
  - droits étudiants 25,2 %
  - autres 18,9 %

- Opinion sur la nécessité d'avoir un journal étudiant à l'école

  - absolument nécessaire 14,1 %
  - utile 71,0 %
  - complètement inutile 14,9 %

- Le rôle le plus important du journal étudiant dans l'école

	Vu par l'ensemble des étudiantes et des étudiants	Vu par le comité du journal étudiant
Distraire	22,8 %	23,5 %
Informer sur ce qui se passe	57,4 %	52,9 %
Faire connaître et promouvoir le point de vue étudiant	16,7 %	23,5 %
Pas exister	3,1 %	0,0 %

UNE MAISON DE JEUNES 2.5

SECONDAIRE – COLLÉGIAL

Après avoir fait un inventaire des lieux qu'ils fréquentent, les étudiantes et les étudiants évaluent le rôle que peuvent jouer les maisons de jeunes pour répondre à leurs goûts et à leurs besoins spécifiques.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

1. Les étudiantes et les étudiants sont regroupés en équipes non mixtes. Chaque équipe identifie les lieux fréquentés par les membres de l'équipe à l'exclusion de la résidence familiale et de l'école ou du collège et les activités qui y sont pratiquées.

2. Les jeunes procèdent à une mise en commun en distinguant, selon le sexe, les lieux qu'ils fréquentent.

3. Deux équipes mixtes improvisent ensuite sur les deux sujets suivants tout en tenant compte des spécificités des filles.

   - Que faisons-nous samedi soir prochain?
   - Nous, les jeunes, avons des choses à nous dire sur les relations filles-garçons, la sexualité, la drogue, les relations avec les parents, etc. Où pouvons-nous le faire?

4. À partir de ces deux improvisations, les jeunes discutent sur les facilités ou les difficultés de trouver des lieux d'échanges, de rencontres, etc., qui leur permettent l'expression de ces différents éléments de leur vécu. L'animatrice ou l'animateur s'assure qu'on tienne compte des résultats distincts obtenus à l'étape 2.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

1. Les étudiantes et les étudiants prennent connaissance de l'extrait de l'article de revue reproduit en annexe 1 concernant les maisons de jeunes et s'échangent leurs réactions.

2. Les étudiantes et les étudiants procèdent ensuite à l'une ou l'autre des activités suivantes, selon qu'il existe ou non une maison de jeunes dans leur milieu.

3. S'il existe une maison de jeunes dans le milieu:

   a) Les étudiantes et les étudiants complètent un tableau sur lequel on retrouvera **en abscisse** la liste des différents lieux fréquentés par les jeunes tels les centres d'achat, les salles de billard, les arcades, les brasseries, les cafés (restaurants), les parcs, les centres de loisirs, les arénas, le café étudiant, la maison des jeunes, etc.

Les éléments apparaissant **en ordonnée** sont:

- le pourcentage global et le pourcentage par sexe des jeunes qui fréquentent régulièrement ces endroits.
- une appréciation (beaucoup, moyennement, très peu, aucunement) du degré de réponses que ces lieux apportent aux besoins généraux et aux besoins spécifiques des garçons et des filles dans des domaines comme les loisirs, la culture, la santé, la communication, etc.

b) Relativement à la maison de jeunes existant dans le milieu, les étudiantes et les étudiants recueillent les informations suivantes:

- la liste des activités dispensées par la maison de jeunes, selon les groupes d'âge, selon le sexe;
- le nombre approximatif de jeunes qui la fréquentent au cours d'une semaine, selon l'âge et le sexe;
- la participation et l'implication des jeunes, selon l'âge et le sexe, dans la direction de la maison (conseil d'administration ou l'équivalent), la gérance (décisions concernant les locaux, les horaires, etc.) et l'animation des activités;
- le mode de financement de la maison et la situation financière (suffisance ou insuffisance de fonds, déficits, etc.).

c) À partir de l'ensemble des données, les étudiantes et les étudiants se prononcent sur l'importance d'une maison de jeunes dans le quartier pour répondre aux goûts et aux besoins des jeunes. À cette étape, il faudra leur rappeler que la mise en place d'une telle maison est un processus qui demande efforts et temps et qu'on y vit des années de rodage et d'ajustements.

4. S'il n'existe pas de maison de jeunes dans le milieu:

a) Les étudiantes et les étudiants complètent le tableau dont il est fait mention au paragraphe 3 a) précédent, en excluant de la liste en abscisse la référence à la maison de jeunes.

b) Les jeunes recueillent des informations qui répondent aux questions suivantes:

- Y a-t-il déjà eu une tentative pour mettre sur pied une maison de jeunes dans le milieu? Si oui, qui en faisait la promotion?
- Pourquoi cette tentation a-t-elle échoué?
- Quelles sont les raisons qui expliquent la non-existence d'une maison de jeunes dans le milieu? De quel ordre sont-elles:
  - l'absence d'engagement des jeunes?
  - le manque de ressources humaines pour soutenir le projet?
  - l'absence de lieux physiques adéquats?
  - l'insuffisance de moyens financiers?
  - le refus des autorités concernées à donner suite au projet?
  - etc.

c) En considérant les données relevées à l'étape 4 a), les étudiantes et les étudiants échangent sur les questions suivantes:

- Même si la mise sur pied d'une maison de jeunes nécessite des efforts et du temps ainsi que des années de rodage et d'ajustements, croyez-vous en l'importance d'une maison de jeunes dans le milieu?

- Comment pourrait-elle répondre aux besoins spécifiques, selon l'âge et le sexe, des jeunes du milieu? Quelles activités seraient à privilégier?

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

1. S'il existe une maison de jeunes dans le milieu, les étudiantes et les étudiants précisent des solutions à mettre de l'avant pour favoriser ou améliorer la participation des jeunes telles:

   - des modifications au fonctionnement de la maison;

   - l'évaluation des activités existantes et des suggestions d'ajustements, si nécessaire;

   - des suggestions d'activités nouvelles pour répondre aux besoins spécifiques des jeunes;

   - l'organisation d'une campagne de promotion visant à amener d'autres jeunes à participer aux activités de la maison, à s'impliquer dans l'animation de ces activités, etc.

2. S'il n'existe pas une maison de jeunes dans le milieu et si les jeunes souhaitent qu'il s'en établisse une:

   - on recueille auprès d'une autre maison de jeunes ou du Regroupement des maisons de jeunes [1], l'ensemble des informations pertinentes à l'élaboration d'un projet de maison de jeunes;

   - on identifie les organismes et les personnes les plus susceptibles d'appuyer un tel projet dans le milieu (regroupements de jeunes, autorités municipales, groupes de parents, syndicats de travailleuses et de travailleurs, organisations populaires, etc.);

   - on établit des contacts avec ces organismes ou personnes, on sollicite leur appui et leur engagement pour la mise sur pied d'un collectif chargé de donner suite à un projet d'implantation d'une maison de jeunes dans le milieu.

3. Si le projet de maison de jeunes s'avère irréalisable dans un avenir immédiat, les étudiantes et les étudiants identifient des solutions de rechange. Une suggestion:

   - à partir des ressources disponibles du quartier, monter une liste d'équipements culturels et sportifs et des lieux pouvant répondre aux besoins des jeunes, en indiquant à qui ces équipements servent le plus souvent;

   - faire la promotion de ces lieux (ex.: café étudiant, centre culturel, etc.).

1. Regroupement des maisons de jeunes, 2276, rue Ontario est, Montréal, H2K 1V8, (514) 521-4171

- présenter au conseil municipal et aux autres instances du quartier des recommandations et des solutions afin d'améliorer ce qui existe pour les jeunes;

- organiser des activités, des soirées d'animation selon des thèmes, là où se trouvent les jeunes (par exemple, un café étudiant dans une polyvalente).

ANNEXE

LES MAISONS DE JEUNES

« Elles sont plus de 110 au Québec et une cinquantaine d'autres sont à l'état de projet ou commencent à peine leur activité; elles constituent le réseau d'organismes jeunesse le plus complet et le mieux structuré. Le Regroupement des maisons de jeunes du Québec (RMJQ) tient lieu d'organisme central et, en plus d'être un instrument de promotion et d'animation, il représente la majorité des maisons auprès des autorités gouvernementales et d'autres instances.

Dans Au tour des maisons de jeunes[3], un document produit récemment par le Regroupement, on décrit de cette manière une maison de jeunes:

« Une maison de jeunes dans un petit village, dans un quartier ouvrier, dans un territoire autochtone ou dans une banlieue, c'est toujours la même chose. Une maison, un local, un logement, un sous-sol, un garage, c'est un lieu où les jeunes d'une communauté donnée vont passer une partie de leur journée d'où ils partiront pour faire quelque chose... On y retrouve un lieu physique, les jeunes, les activités, les animateurs et animatrices, les bénévoles, sa composante administrative et la communauté. »

En moyenne, les jeunes qui fréquentent ces maisons ont entre 12 et 18 ans. Ils sont de tous les genres comme le signale le Regroupement: des punks, des intellos, des CDL (couvertes de laine), des granolas, des sportifs, des freaks, bref des jeunes.

Les maisons de jeunes sont ouvertes en moyenne six jours par semaine (35 à 45 heures) et leur clientèle vient y organiser toute la gamme des activités possibles: sportives, socio-culturelles, de plein-air, activités d'auto-financement, participation à des manifestations communautaires ou sociales, etc. Environ 500 à 600 personnes travaillent à temps plein ou partiel dans les maisons de jeunes et sont rémunérées grâce surtout à des programmes de création d'emplois temporaires. Les animateurs ont en moyenne 24 ans.

Que visent-elles?

Les objectifs de chacune des maisons peuvent varier, allant de la prévention de la délinquance à l'amélioration des relations parents-adolescents. Mais, en plus d'être un lieu spécifique à la jeunesse, on peut recouper quelques objectifs communs: apprentissage de la vie communautaire, du pouvoir démocratique, prise en charge de l'utilisation de son temps de loisirs, qualité dans les relations interpersonnelles.

Financement

Les maisons de jeunes se financent principalement grâce à des subventions provenant de quatre sources: le ministère des Affaires sociales, d'autres ministères

2. Extrait d'un article de Maurice CARRIER, « Vers un mouvement ... », Dans [illegible], vol. 7, no 1, hiver 1985, pages 18 à 21.

3. *Au tour des maisons de jeunes*, RMJQ, 1984, p. 50.

québécois (Main-d'oeuvre et Sécurité du revenu, Loisir, Chasse et Pêche, Sciences et Technologie, etc.); le ministère fédéral de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration; des municipalités, des clubs sociaux, des organismes de charité. Certaines maisons organisent aussi des activités pour recueillir des fonds.

Selon le RTMQ, le budget type d'une maison de jeunes devrait être d'environ 130 000 $ (dépenses fixes). Mais plusieurs sont bien loin de cette réalité, puisqu'elles fonctionnent avec des budgets allant de 25 000 $ à 50 000 $. À l'heure actuelle, 65 d'entre elles sont subventionnées par le ministère des Affaires sociales pour un montant total de 2 800 000 $; 40 autres reçoivent des subventions du fédéral et fonctionnent partiellement. Les autres (entre 40 et 50) n'offrent pas encore officiellement d'activités. »

DES REGROUPEMENTS DE JEUNES, ÇA EXISTE

2.6

SECONDAIRE – COLLÉGIAL

Lors de cette activité, les étudiantes et les étudiants se sensibiliseront à l'existence d'organisations de jeunes afin de les connaître davantage. Ils mèneront ensuite une réflexion sur l'importance du rôle que jouent ces organisations ainsi que sur la nécessité de les appuyer et même d'y participer.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

1. En équipes, les étudiantes et les étudiants tentent d'identifier différentes associations qui défendent les intérêts de leurs membres dans les domaines variés. Par exemple, les centrales syndicales, l'Association pour la protection des automobilistes, Regroupement de locataires, etc.

2. Toutes les équipes mettent en commun les résultats de leurs recherches. On note les différentes associations mentionnées.

3. Dans cette liste, l'animatrice ou l'animateur souligne les regroupements ou les associations de jeunes et demande au groupe s'il n'existerait pas d'autres regroupements de jeunes.

4. L'animatrice ou l'animateur distribue aux étudiantes et aux étudiants l'extrait du *Dossier Jeunesse* présenté lors du XXIX Congrès de la CEQ et que l'on retrouve à l'annexe.

   Les étudiantes et les étudiants en prennent connaissance et complètent leur liste.

5. Les différentes équipes reçoivent comme tâche d'identifier les revendications portées par une ou deux organisations. Le document mentionné en 4 pourrait être utilisé de nouveau.

6. En plénière, on procède à la mise en commun des informations recueillies. À partir de cette mise en commun, on élabore un tableau-synthèse où on retrouvera l'identification des organisations de jeunes et leurs revendications.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

1. Au cours d'une discussion, les étudiantes et les étudiants identifient quelles sont leurs principales préoccupations en tant que groupe.

2. On compare les préoccupations cernées à l'étape précédente aux revendications notées au tableau-synthèse élaboré à l'étape 6 de l'observation de la réalité pour permettre au groupe de percevoir lequel des regroupements de jeunes se rapproche le plus de ces préoccupations.

3. Le groupe débat de l'importance d'appuyer ou d'adhérer à ce regroupement ou à cette association de jeunes.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

1. Une campagne d'information est planifiée afin de faire connaître à l'ensemble de l'école ou du collège les différentes associations ainsi que les revendications qu'elles mettent de l'avant.

   Suggestions

   - La campagne d'information pourrait se faire sur la base d'un jeu-questionnaire dans lequel les participantes et les participants doivent identifier, parmi de nombreux sigles d'associations diverses, les sigles d'associations de jeunes.
   - On pourrait procéder également de la façon suivante: sur une feuille, d'une part, on inscrit de courtes descriptions d'associations de jeunes et d'autre part, les sigles des associations de jeunes décrites et les participantes et participants doivent établir les relations de part et d'autre.

   Dans un cas comme dans l'autre, au terme du jeu, il faudra transmettre aux participantes et aux participants les informations exactes.

   Une autre manière d'amorcer cette campagne de publicité serait d'établir une liste de situations vécues ou qui pourraient être vécues par les jeunes. Par exemple:

   - J'ai besoin d'aide pour défendre mes droits au niveau des prêts et bourses;
   - comment compléter ma demande d'aide sociale;
   - je voudrais échanger avec de jeunes travailleuses et travailleurs;
   - etc.

   Pour chaque situation, la participante ou le participant mentionne à quels regroupements ou à quelles associations de jeunes, il pourrait référer.

2. Si, lors du débat mené à l'étape 3 de l'analyse de la réalité, le groupe avait convenu d'adhérer ou d'appuyer une association de jeunes, cette dimension devrait faire partie de leur campagne de publicité.

3. Lors de la journée « Viens voir ça », on invite une représentante ou un représentant de cette organisation à livrer un témoignage à l'ensemble des étudiantes et étudiants ou à tout le moins, aux groupes qui auront exploité cette activité. De plus, le vidéo de la JOC « **Ensemble pour le changement** »[1] pourrait être visionné par le groupe et servir d'outil d'animation dans un kiosque d'information sur les regroupements ou associations de jeunes.

1. Pour obtenir le vidéo JOC « Ensemble pour le changement », communiquer avec son syndicat qui fera les démarches nécessaires auprès de la CEQ.

LES ORGANISATIONS DE JEUNES

L'ASSOCIATION NATIONALE DES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS DU QUÉBEC (ANEQ)

L'ANEQ existe depuis le 22 mars 1975. L'objectif premier de l'Association nationale est de regrouper toutes les associations étudiantes afin de travailler ensemble pour défendre et promouvoir les intérêts académiques, économiques et sociaux des étudiantes et étudiants.

L'ANEQ est composée d'associations étudiantes locales (actuellement 22) de niveaux collégial et universitaire. Dans leur programme, on retrouve notamment les thèmes suivants:

- pour le droit à l'éducation;
- pour un véritable régime d'aide financière;
- pour une pédagogie au service de la population;
- contre toute forme de répression;
- condition féminine;
- question nationale.

L'ANEQ publie un journal, *Le Québec étudiant* aux niveaux collégial et universitaire et *La solution* au secondaire.

L'ANEQ participe aussi au Regroupement autonome des jeunes (RAJ).

LA FÉDÉRATION DES ASSOCIATIONS ÉTUDIANTES COLLÉGIALES DU QUÉBEC (FAECQ)

La FAECQ a été formée les 3-4-5 novembre 1982. Elle représente actuellement 9 associations étudiantes du niveau collégial.

La FAECQ se définit comme une organisation axée plutôt sur l'action que sur la réaction; elle a une approche de concertation comme alternative à la confrontation.

Parmi ses dossiers, les priorités concernent:

- une révision du système des Prêts et Bourses;
- le REC;
- le problème du pouvoir à l'intérieur des collèges.

LA JEUNESSE ÉTUDIANTE CHRÉTIENNE (JEC)

La JEC travaille uniquement avec les étudiantes et les étudiants du secondaire.

Elle a une présence dans huit régions de la province, a 17,5 permanentes et permanents incluant les permanentes et permanents régionaux et 8 équipes dioc

saines avec 40 étudiantes et étudiants qui coordonnent, dirigent et animent le mouvement. Elle a une centaine d'équipes locales. Ce qui fait plus de 1 000 étudiantes et étudiants « piqués » en action dans leur milieu. Comme la plupart des régions ont organisé des colloques pour les organisations étudiantes qui regroupaient plus de 100 étudiantes et étudiants chacune, on peut facilement affirmer que la JEC, par la présence de ses militantes et militants dans le milieu, rejoint plus de 2 000 étudiantes et étudiants au Québec.

La JEC participe au Regroupement autonome des jeunes (RAJ), veut développer des liens avec d'autres mouvements de jeunes et favorise la continuité dans les mouvements frères comme le MTCQ et la JOC.

Elle a fait une enquête sur les effets des décrets, a un dossier « Projet d'école » et a préparé un mémoire sur le projet de loi 40.

LA JEUNESSE OUVRIERE CHRETIENNE (JOC)

La JOC se définit comme un mouvement d'action catholique spécialisée, elle poursuit son action avec les jeunes travailleuses et travailleurs avec ou sans emploi. Depuis 51 ans, la JOC est un mouvement d'éducation et de formation de la jeunesse travailleuse à travers l'action.

Quand la JOC fut née, c'était un mouvement de jeunes travailleurs et de jeunes travailleuses et même un mouvement de jeunes travailleurs syndicalistes. C'était une alternative entre le socialisme [illegible] et une façon de récupérer la perte des valeurs chrétiennes que les jeunes avaient une fois rendus sur le marché du travail.

La JOC est née pour développer des valeurs de la société chrétienne, mais d'une façon originale, faire vivre sa situation, ses problèmes, mais sans avoir à abandonner sa foi.

Les actions qu'elle pose se situent dans un plan de libération de la classe ouvrière. Pour les militantes et militants, leur vie est engagée dans le mouvement de libération que la classe ouvrière entend se donner.

Dans ce mouvement de libération, on veut redécouvrir la dignité d'être un fils ou une fille de Dieu.

Les rencontres, les célébrations s'articulent autour des thèmes : Foi-Vie-Engagement, en fidélité à Jésus qui est présenté comme le libérateur de son peuple.

La JOC met l'accent sur les chrétiennes dans la lutte de la classe ouvrière en les organisant pour qu'ils soient conscients de l'Évangile au sein du mouvement ouvrier. Elle utilise, tout comme la JEC et le MTCQ, comme méthode : « Voir-Juger-Agir ».

Elle définit ses orientations à partir de l'action, de la réalité.

- Le point de départ de la JOC, c'est l'action.
- La formation se fait à partir de l'action.
- La masse est rejointe par l'action.
- L'organisation de la jeunesse travailleuse se fait à partir de l'action.
- C'est à partir des causes et non des conséquences que se font les actions.
- La force du changement, c'est l'action.

Son action militante s'exerce à travers des enquêtes, des assemblées, des journaux, des activités, des campagnes [illegible], des comités d'action, des services, etc.

Ses thèmes ou slogans récents sont les suivants:

- 1980 — « Ensemble contre [illegible] »
- 1981 — « Le droit aux vacances »
- 1981-82-83 — « Une [illegible] »
- 1983 — « Comités sans-emplois »
- 1984 — « Ensemble pour le [illegible] »

Elle a organisé, dans le cadre de l'Année internationale de la jeunesse, un Grand Rassemblement pour [illegible] par la jeunesse travailleuse.

LA LIGUE DES JEUNESSES COMMUNISTES DU QUÉBEC

La LJCQ est une organisation de la jeunesse québécoise qui lutte pour faire avancer la cause du socialisme. Elle est ouverte à tous les jeunes Québécois et toutes les jeunes Québécoises de 16 à 30 ans, sans distinction de race, sexe, origine [illegible] ou croyance religieuse, qui adoptent son programme, ses principes, ses statuts et travaillent à leur application.

Elle est une organisation autonome qui a pour but de travailler à l'amélioration des conditions immédiates des jeunes tout en luttant pour le socialisme.

Elle n'a pas la prétention de parler pour toute la jeunesse québécoise, mais représente une expression authentique d'un courant révolutionnaire au sein de la jeunesse québécoise.

Elle a fait un appel unitaire en faveur de la formation au Québec d'une grande organisation de masse démocratique de la jeunesse québécoise et regroupant tous les courants politiques, philosophiques, religieux, de même que les différents centres d'intérêt de la jeunesse ouvrière, étudiante, artistique, sportive, agricole, immigrante, autour de la lutte pour une charte des droits de la jeunesse.

Cette charte, selon la LJCQ, devrait être élaborée à partir des cinq droits fondamentaux suivants:

- le droit au travail;
- le droit à l'éducation;
- le droit à la culture, au sport et aux loisirs;
- le droit à la participation et à la gestion démocratique;
- le droit de vivre dans un monde de paix.

La LJCQ participe aux réunions et aux activités du Regroupement autonome des jeunes (RAJ).

LE MOUVEMENT D'ETUDIANTES ET D'ETUDIANTS CHRÉTIENS DU QUÉBEC (MECQ)

Le MECQ travaille au niveau des cégeps et universités et publie un journal intitulé *IMPLIQ*.

Quatre pôles principaux le définissent:

- C'est un mouvement d'étudiantes et d'étudiants qui essaient [illegible] des pistes pour mettre leur « savoir » au service des classes populaires et d'identifier les pistes pour lier [illegible] aux luttes ouvrières, syndicales et populaires.

- Il y a une dimension pédagogique par la méthode [illegible] de ses [illegible] les dimensions de leur vie à la lumière de l'expérience de Jésus Christ et à travers laquelle il y a découverte de sa [illegible] comme [illegible] de vie.

- C'est un mouvement d'Église qui se reconnaît dans la mission de Jésus Christ d'annoncer la bonne nouvelle aux pauvres, s'insère dans la construction d'une Église populaire, d'une Église des pauvres qui est au cœur des enjeux de notre société.

- Il y a une dimension internationale (MIEC), ouverture à [illegible] et surtout par la sensibilisation des membres [illegible] face aux luttes des peuples du Tiers monde.

LE REGROUPEMENT AUTONOME DES JEUNES (RAJ)

Le RAJ est issu de la volonté [illegible] par diverses organisations de jeunes depuis un an de mener ensemble [illegible] des actions [illegible] pour l'amélioration des conditions de vie, d'étude et de travail des jeunes.

En mai et en juin 1983, plusieurs délégués de ces groupes de jeunes qui ont participé à la Marche des jeunes face à l'emploi se sont réunis pour analyser les enjeux du Sommet québécois de la jeunesse et coordonner leurs positions dans ce dossier. La déclaration publique d'une trentaine de groupes de jeunes dénonçant l'organisation du Sommet québécois de la jeunesse est un des résultats de ces rencontres. Ils y annonçaient aussi l'intention de créer un regroupement national permanent des organisations de jeunes.

Dans ce sens, la création du RAJ en septembre dernier et sa première manifestation, le 15 novembre 1983, constituent une [illegible] à la lutte des jeunes.

Le RAJ est donc un regroupement d'organisations autonomes et régionales de jeunes.

Il vise à mener des actions concertées sur cinq axes:

- un minimum vital pour tous;
- le plein emploi;
- l'accessibilité à l'éducation;
- la paix et le désarmement;
- la reconnaissance des droits des femmes.

Il veut susciter et entretenir des débats pour dégager des avenues, des alternatives aux formes de travail, au type d'école, à la société.

Les moyens mis de l'avant par le RAJ sont l'action, l'organisation, l'éducation et la conscientisation.

Le 15 juin 1986, le RAJ a tenu une Marche des jeunes pour l'emploi. Plus d'un millier de jeunes, venant de toutes les régions du Québec, ont convergé sur Montréal pour manifester contre le chômage, contre les « Options Déclic », contre les programmes de cheap labor, pour la parité.

LE REGROUPEMENT DES ASSOCIATIONS ÉTUDIANTES UNIVERSITAIRES DU QUÉBEC (RAEU)

Existant depuis 1979, le RAEU représente au niveau national les étudiantes et les étudiants de niveau universitaire.

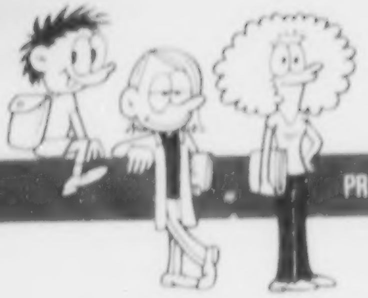
Formant, à ses réels débuts en 1976, un simple caucus au sein de l'ANEQ, le RAEU est devenu tout à fait autonome lors de l'hiver 1979.

Les nombreuses frustrations que vivaient l'ensemble des associations universitaires présentes, noyées au sein du niveau collégial (CEGEP), amenèrent celles-ci à se retirer de l'ANEQ pour se constituer en un mouvement qui répondrait davantage aux attentes de la voix étudiante universitaire.

Le cheminement politique qui a marqué l'évolution de la fédération depuis 1979, suit un discours visant davantage la concertation que la confrontation. C'est ainsi que le RAEU tente de canaliser une volonté de changement dans le discours et la pratique des associations étudiantes universitaires.

Pour sortir l'étudiant de l'impasse, des maux vécus par les étudiantes et les étudiants à la sortie de l'université, le RAEU a voulu formuler trois objectifs principaux :

- pour l'étudiant : susciter l'émergence d'une conscience accrue de son milieu tout en favorisant le développement de son potentiel créateur ;
- pour l'université : favoriser une formation universitaire qui soit plus complète, moins théorique et moins détachée des réalités de notre société ;
- pour la communauté : maximiser l'utilisation des ressources de l'université et mettre ces ressources au service des groupes et d'individus n'ayant pas traditionnellement accès à l'université et à ses ressources.



SIMULATION D'UNE ASSEMBLÉE GÉNÉRALE

2.7

PRIMAIRE 2e CYCLE – SECONDAIRE – COLLÉGIAL

Le but de cette activité est de faire vivre aux étudiantes et aux étudiants une discussion dans les cadres des règles de procédure d'une assemblée générale.

PHASE PRÉPARATOIRE

1. Quelque temps avant la simulation de l'assemblée, toutes les étudiantes et tous les étudiants du groupe reçoivent copie des règles de procédure d'assemblée.

2. À cette même occasion, le groupe nomme une personne à la présidence d'assemblée qui aura ainsi quelques jours pour se préparer à jouer son rôle.

3. La représentante ou le représentant du groupe au conseil étudiant ou à l'association étudiante ou une personne que le groupe nomme pour tenir ce rôle privilégie un sujet qui sera discuté lors de l'assemblée. À titre de suggestion, la problématique pourrait être la suivante: le conseil étudiant ou l'association étudiante veut consulter tous les groupes de l'école ou du collège afin de présenter à la direction la position majoritaire des étudiantes et des étudiants sur un des sujets suivants:

   - Quelle est la place des étudiantes et des étudiants dans l'école ou au collège et le rôle du conseil étudiant ou de l'association étudiante dans la gestion de l'école ou du collège?
   - Que vous a apporté, au secondaire, l'élévation de la note de passage de 50 % à 60 %?
   - Les activités étudiantes à l'école ou au collège sont-elles satisfaisantes, devrait-il y en avoir plus et devraient-elles s'étaler sur plusieurs jours?

   Cette personne devra donc se documenter afin de transmettre, au moment de l'assemblée générale, les informations recueillies.

   ### Simulation

   La présidence d'assemblée rappelle aux membres les règles de procédure et leurs objectifs. Par la suite, elle passe à la tenue de l'assemblée.

LES RÈGLES DE PROCÉDURE

A. OBJECTIFS

Ces règles ont pour objectifs de favoriser les débats et la prise de décisions conformes aux désirs de la majorité en respectant les droits de toutes et de tous.

B. DÉROULEMENT DE L'ASSEMBLÉE

1. Présentation du sujet, période durant laquelle une ou des personnes-ressources donnent aux membres de l'assemblée toutes les informations pertinentes au sujet à discuter.

2. Ouverture d'un comité plénier où les membres de l'assemblée peuvent poser des questions ou passer des commentaires sur le sujet qui leur a été présenté. Habituellement, la présidence fixe la durée du comité plénier et chaque membre qui désire intervenir dispose de trois minutes par intervention.

3. Les membres étant informés, la présidence d'assemblée ouvre un comité d'annonce de propositions. Au cours de cette période, les responsables d'un dossier peuvent présenter leurs recommandations, et les participantes et participants annoncent et présentent d'autres propositions ou des modifications (amendements) à celles déjà présentées. Ce comité procède en deux temps:

   - d'abord, les proposeures et proposeurs annoncent uniquement le texte de leur proposition;

   - ensuite, à tour de rôle, chacune ou chacun présente sa proposition de façon plus élaborée. Ordinairement, trois minutes sont accordées pour ce faire. Suite à cette présentation, la présidence demande une appuyeure ou un appuyeur. Pour qu'une proposition soit discutée, elle doit être appuyée.

4. L'assemblée est maintenant prête à discuter des propositions, la présidence ouvre donc une période de délibérante. Chacune ou chacun a deux minutes pour intervenir. Dans le cas d'assemblée à laquelle participent des gens peu familiers avec la procédure, la présidence peut accepter que l'on présente une ou des propositions pendant cette période. La durée de cette délibérante peut être fixée par la présidence.

5. L'information a été transmise, les opinions émises, l'assemblée peut donc passer au vote. Au cours d'une assemblée étudiante, seuls les étudiantes et les étudiants ont droit de vote.

   Avant de procéder au vote, il est de coutume d'offrir à chaque proposeure et proposeur une période de deux minutes pour faire une dernière intervention sur leur proposition. Chacune et chacun sont libres de l'utiliser ou non.

   Lors du vote, la présidence fait lecture des propositions et appelle dans l'ordre les votes pour, les votes contre et les abstentions. On ne tient pas compte des abstentions pour déclarer une proposition adoptée ou rejetée.

   Lorsqu'il y a des amendements à une proposition, la présidence appelle d'abord le vote sur l'amendement et ensuite sur la proposition amendée ou non.

ÉVALUATION ET SUIVI

Il s'agit d'une première expérimentation, les étudiantes et les étudiants procèdent à une évaluation:

- les procédures suivies ont-elles permis de favoriser un débat permettant l'expression de toutes les personnes qui voulaient intervenir?

- la décision prise respectait-elle le désir de la majorité?

- la présidence d'assemblée a-t-elle favorisé la bonne marche de l'assemblée?

- la présidence a-t-elle su aider les participantes et les participants moins familiers avec la procédure?
- etc

Si l'évaluation est positive, le groupe peut convenir de procéder ainsi à l'avenir et de promouvoir ce genre de fonctionnement auprès des autres groupes de l'école ou du collège.

GUIDE À L'INTENTION DES JEUNES ANIMATRICES ET ANIMATEURS

2.8

SECONDAIRE — COLLÉGIAL

La pédagogie, la méthode, la technique ont leur place dans l'animation.

La présente fiche se veut un outil pour permettre aux jeunes de prendre en charge des activités d'animation, que ces dernières se déroulent en classe ou entre groupes de jeunes hors le cadre scolaire.

QUELQUES PRINCIPES GÉNÉRAUX

A. Quant aux participantes et participants

- Les personnes aiment mieux parler qu'écouter;
- toutes les personnes présentes doivent être **des participantes et participants actifs;**
- la personne qui anime doit faire confiance au groupe pour ses capacités de réflexion, d'analyse, de critique;
- aucune personne, même celle qui a la responsabilité d'animer ne possède à elle seule toute la connaissance, mais un groupe, un collectif possède une certaine connaissance.

B. Quant au cadre de travail

L'animation doit toujours viser l'atteinte des objectifs du groupe.

C. Quant aux méthodes

- Il faut partir du vécu, de la réalité, des opinions, des perceptions, des connaissances, des personnes en présence;
- les méthodes utilisées doivent être actives, dynamiques et variées;
- le langage se doit d'être clair, simple, accessible à toutes et à tous.

D. Quant aux qualités d'une session

Une rencontre de comité, si courte soit-elle, doit être: conscientisante, intéressante, plaisante, mobilisante et utile.

LES TECHNIQUES D'OUVERTURE

Lorsqu'une activité de loisir est organisée, il semble naturel de présenter les personnes les unes aux autres. Curieusement, dans bon nombre de réunions « plus sérieuses », cette phase est quasi escamotée; à la rigueur, chaque participante et participant inscriront leur nom sur un carton.

Or, il est particulièrement important que les personnes qui se rencontrent, peut-être de façon éphémère, mais avec, théoriquement, un objectif commun, se sentent à l'aise, sachent qui sont les membres du groupe et pourquoi elles et ils sont là.

Les techniques d'ouverture[1] servent à:

- « casser la glace »: chaque personne peut parler un peu de ce qu'elle connaît le mieux, d'elle, de son expérience, de ses projets: on peut dire pourquoi on est venu au comité, à l'activité, ce qu'on en attend;

- « mettre tout le monde dans le bain »: en faisant parler les personnes sur ce qu'elles sont, sur ce qu'elles font comme études, comme loisirs, sur leur expérience, sur leurs attentes, etc., elles cessent d'être seulement un nom et une figure, elles deviennent des personnes, des confrères et consoeurs, des camarades. L'atmosphère devient moins froide. Ça se réchauffe un peu.

- « former un groupe »: le groupe n'est pas la simple addition des personnes; il faut qu'elles aient ou qu'elles découvrent une raison d'être ensemble, un objectif commun.

  A travers ce qu'elles auront dit d'elles-mêmes et de ce qu'elles attendent du comité, l'animatrice ou l'animateur va pouvoir faire ressortir les points communs et leur proposer un projet de travail adapté à leurs besoins et à leurs attentes.

UN MODÈLE D'UNE SESSION DE RÉFLEXION

- La personne qui anime présente les objectifs et la démarche utilisée pour les atteindre.

- Lors du déroulement, les participantes et les participants expriment leur vécu à l'aide des exercices prévus à cet effet.

- La personne qui anime ou la ressource:

  — donne les informations supplémentaires;

  — amène des éléments complémentaires à soumettre à l'analyse, à la réflexion ou à la critique;

  — rectifie les données objectives.

- On procède à l'analyse, au débat, aux échanges et à la synthèse.

1. Inspiré de: FERNANDEZ, Julio, *La boîte à outils*, Editions St-Martin, pp. 69-70.

A. Réflexion individuelle et tour de table

- À partir d'une grille, d'un schéma ou d'un questionnaire, on note ses réflexions personnelles (un temps est déterminé).
- On procède ensuite à la mise en commun: la personne qui anime note sur des grandes feuilles ou au tableau l'essentiel des interventions (les mots-clés).

  La mise en commun peut se dérouler ainsi:

  — un tour de table au cours duquel chaque personne dit un élément et un seul;

  — on n'a pas le droit de répéter, ce afin d'obtenir le plus de « jus » possible;

  — on peut ajouter, nuancer, etc.;

  — on ne fait pas de dialogue;

  — on ne porte pas de jugement sur les propos des autres;

  — les interventions sont courtes et claires;

  — on procède à un 2e tour de table, si nécessaire.

B. Écriture automatique et lecture collective

- Une phrase de départ est donnée, par exemple: *« Les jeunes ne peuvent vivre avec 158,00 $ par mois; pour cela, il faut... »*
- la première personne qui reçoit la phrase de départ doit écrire rapidement une phrase qui s'enchaîne avec celle-ci, par exemple: *« il faut s'organiser »*.
- La 2e personne ne reçoit que la phrase 2 et doit enchaîner avec celle-ci. La 3e personne ne reçoit que la phrase 3 et ainsi de suite;
- Il est suggéré qu'un coin un peu isolé soit aménagé pour l'écriture et que des feuilles numérotées à l'avance soient remises aux participantes et participants;
- À la fin de l'exercice, toutes les phrases sont affichées dans l'ordre où elles ont été écrites et le groupe en prend alors connaissance.

C. Le portrait-type

- On se procure le matériel nécessaire: des bandes de papier 4'' x 11'', épingles, vieux vêtements (jupe, imperméable ou veston), etc.;
- une personne volontaire installée sur une table ou sur une chaise personnifie le personnage retenu, par exemple: une décrocheuse ou un décrocheur;
- la personne qui anime invite les participantes et participants à le « mouler » selon leur vision collective; pour ce faire, elle lance différentes questions, un court débat s'engage, un consensus se dégage et le résultat est épinglé sur la personne en question.

D. Les trois mots caractéristiques

- Chaque personne note sur un papier les 3 mots qui, selon elle, caractérisent l'élément à observer ou à analyser;

- Pour la mise en commun, la personne qui anime procède à un tour de table systématique. Les mots exprimés sont écrits au tableau. On choisit un signe qui indique le nombre de fois qu'un mot est revenu.

E. Choix de trois mots parmi une liste

- Des caractéristiques ou des actions sont inscrites sur des cartons: un mot par carton;

- l'ensemble des cartons sont disposés sur la table;

- les participantes et participants circulent autour de la table et choisissent les trois mots qui répondent le mieux à la situation à observer ou à décrire et l'inscrivent sur un papier;

- ensuite, à tour de rôle, les participantes et participants sont invités à indiquer les mots qu'elles et qu'ils ont choisis;

- Les mots choisis sont commentés, explorés, fouillés pour en arriver à dégager des orientations, des principes ou autres.

F. Les photos

On procède selon le même principe que le choix des trois mots. Dans ce cas, des photos expriment différentes situations, réactions, etc. et remplacent les mots.

G. Brassage d'idées

- La personne qui anime s'installe au tableau. Elle présente la démarche: à partir d'une question de départ, on doit sortir le plus d'idées possible, sans critique, sans jugement, sans censure et sans auto-censure; on peut reprendre les idées des autres, les réduire, les agrandir, les multiplier, les « virer à l'envers », bref, il faut « tripper », « flyer », se laisser aller dans la production d'idées,;

- Deux personnes sont nécessaires pour écrire sur des grandes feuilles les mots dits; on procède dans l'ordre de gauche à droite.

H. L'inventaire de moyens

- En sous-groupes, on fait l'inventaire de moyens à suggérer;

- par la suite, chaque sous-groupe fait son rapport.

ANALYSE, DÉBAT, ÉCHANGE

Cette partie s'enclenche toujours à partir du matériel fourni par le groupe à l'étape de l'expression du vécu, de la réalité, des perceptions, etc.

Il s'agit donc d'amener le groupe à:

- décortiquer le matériel,
- faire les liens,
- regrouper par thème,
- pousser sa réflexion,
- confronter ses idées,
- débattre des points de désaccord,
- dégager des consensus.

QUELQUES TRUCS UTILES

Quand la personne qui anime entend ou observe:	Elle cherche à:	En procédant de la façon suivante:
1. Des idées	Bien les accueillir, en prendre note et les inscrire à l'agenda, s'il y a lieu.	Sans porter de jugement, mais indiquer brièvement leur relation à une autre idée.
2. Des idées confuses ou maladroitement exprimées.	Les clarifier, soit en invitant le membre à le faire, soit en le faisant lui-même, soit en demandant la définition des termes obscurs.	« Pouvez-vous expliquer davantage? Pouvez-vous donner un exemple? Pourrions-nous définir tel ou tel terme? Voici ce que vous avez dit... Est-ce bien juste? »
3. Deux ou plusieurs idées dans une même intervention.	Les distinguer et proposer qu'on les considère séparément.	« On peut saisir deux idées dans ce que vous avez dit... »
4. Des idées en dehors de la question.	Ne pas les discuter immédiatement, mais sans décourager leur auteur.	« Voici un point sans doute important, sur lequel il faudra revenir. Pour le moment, il s'agit bien de telle chose. »
5. Qu'une idée d'importance n'a pas encore été exprimée.	Ce qu'elle soit exprimée.	« Ce que nous discutons présentement n'a-t-il pas rapport avec...? Supposons le cas suivant... Que ferions-nous? »

Quand la personne qui anime entend ou observe:	Elle cherche à:	En procédant de la façon suivante:
6. Des idées fragmentaires ou incomplètes.	Retenir l'attention du groupe pendant que l'idée est élaborée davantage.	« Avant d'aller plus loin, ne serait-il pas possible d'ajouter... ou d'élaborer davantage? »
7. Qu'on s'éloigne du sujet.	Rappeler le groupe à l'ordre.	« Voilà sans doute une idée intéressante, mais nous sommes présentement à examiner tel aspect de la question. Croyez-vous que cette question se rapporte réellement à ce que nous discutons? Devons-nous consacrer du temps à ce point de vue? »
8. Des signes d'ennui, d'inattention ou un manque d'intérêt.	Susciter l'intérêt.	En rappelant la pertinence de cette discussion, en soulevant un autre aspect du problème ou en apportant des exemples concrets.
9. Un manque d'information.	Obtenir les informations nécessaires.	En faisant appel à une personne-ressource, en confiant à un membre du groupe la responsabilité de chercher les renseignements nécessaires.
10. Des répétitions inutiles.	Encourager le groupe à exprimer des idées nouvelles ou à passer à un autre point de la discussion.	Résumer le débat. « Y a-t-il autre chose à ajouter? Sinon, nous pourrions peut-être nous demander... » (là, passer à un nouvel aspect).
11. Que c'est le temps de passer à un autre point.	Indiquer le progrès du groupe et l'inviter à aborder une autre question.	Faire le point sur ce qui a été dit et introduire la phase suivante de la discussion.
12. Un accord important.	Attirer l'attention sur cet accord comme un signe de progrès.	« Il semble bien que nous nous accordons sur... Ceci amène la discussion à ce point: ... Qu'en pensez-vous? »

Quand la personne qui anime entend ou observe:	Elle cherche à:	En procédant de la façon suivante:
13. Un désaccord important.	S'assurer que ce désaccord peut être atténué par une discussion plus approfondie ou doit être accepté à ce moment.	« Il semble bien que nous sommes en face d'opinions divergentes. Peut-être pourrions-nous trouver d'où viennent ces divergences? Ou bien: le point de divergence semble être ceci, et je ne vois pas comment nous pourrions obtenir à ce moment-ci les informations susceptibles de l'éclaircir. Pour autant, ne serait-il pas à propos de suspendre le débat et de passer à autre chose? »
14. Des signes de conflits émotifs.	Prévenir l'explosion du conflit.	« Si nous tentions d'examiner la question sous un autre angle. Supposons la situation suivante... »
15. Des signes de fatigue.	Permettre une détente.	Proposer une pause-santé, en indiquant le moment où la discussion reprendra. Ouvrir les fenêtres.
16. La domination d'un membre sur le groupe.	Faire appel à l'habileté du groupe pour y résister.	« Assurément, chacun d'entre nous a son point de vue. Quelle est l'opinion des autres membres à ce sujet? »
17. Que deux ou plusieurs personnes parlent en même temps.	Ce qu'une seule parle à la fois.	Il est impossible de nous entendre si tout le monde parle en même temps... »
18. Que des opinions sont soumises comme des faits.	S'assurer que l'on distingue les faits de l'opinion.	« Pouvez-vous donner les faits qui appuient cette opinion? Tout le monde accepte-t-il cette opinion? »
19. Qu'un membre du groupe veut l'entraîner dans une altercation.	Maintenir une attitude impartiale.	« Je préférerais connaître l'opinion des membres du groupe plutôt que d'engager un dialogue ».
20. Qu'un membre du groupe le considère comme une autorité, un maître, un expert.	Maintenir son attitude de coéquipier et aider le groupe à mettre à profit ses ressources.	« Voilà une question intéressante. Sans doute y a-t-il quelqu'un dans le groupe pour y répondre. Il serait intéressant d'avoir l'opinion du groupe sur cette question. »

Quand la personne qui anime entend ou observe:	Elle cherche à:	En procédant de la façon suivante:
21. Qu'une personne n'a pas encore parlé.	L'encourager à dire quelque chose.	Si la personne qui anime sait qu'elle connaît quelque chose de particulier, demander son avis sur ce sujet. En d'autres cas lui donner l'occasion de faire quelque chose: lire un document, chercher une information.
22. Des périodes de silence.	Ces silences peuvent indiquer une période de réflexion profitable ou un arrêt de la discussion; la personne qui anime doit juger elle-même.	C'est peut-être le temps de relancer la discussion, d'introduire un élément de comparaison ou de citer l'opinion d'une personne reconnue assez forte pour déclencher des commentaires.

3
la santé
des jeunes

introduction

Adultes nous sommes. Jeunes, adolescentes et adolescents nous avons été. Une période riche en découvertes et prometteuse d'avenir, dirons-nous. Oui, mais... une période de normes imposées, d'informations mitigées ou biaisées, de communications bloquées, de craintes étouffées, d'angoisses refoulées.

En cela, les adolescentes et les adolescents d'aujourd'hui ne sont pas si différents de nous. Cependant, on peut supposer que leur environnement social depuis leur enfance contribue à ce qu'elles et qu'ils soient, plus tôt que nous, exposés à vivre des expériences nouvelles; par exemple, l'âge du début de la vie sexuelle active est devancé, le phénomène de la drogue a subi une certaine dédramatisation, etc.

Les jeunes présentent des caractéristiques psychologiques qui les exposent à certains problèmes. Ils ont le goût du risque et de la découverte, ils font preuve de certaines maladresses et imprudences, ils ont de la difficulté à se projeter dans l'avenir et vivent de l'anxiété, ils doivent se définir par rapport aux adultes, etc. Cette combinaison de facteurs peut expliquer que cet âge enregistre un taux élevé d'accidents et de suicide, une consommation parfois abusive de tabac, d'alcool et de drogue, des problèmes liés à l'exercice de la sexualité, des situations de violence, etc.

Bien que les jeunes ne vivent pas toutes et tous des situations pénibles, on peut s'attendre à ce qu'elles et qu'ils manifestent, de façon générale, un intérêt particulier pour des activités proposées dans ce chapitre: regard sur les habitudes alimentaires, questionnement des rôles sexuels, découverte et expression de la sexualité, relations affectives et amoureuses et problèmes s'y rattachant, offenses sexuelles, violence physique et morale, drogue et suicide.

Adolescentes et adolescents, ils sont... à la recherche d'informations objectives, d'explications claires et franches, de conseils utiles et de moyens disponibles pour faire des choix et se sentir bien dans leur peau.

La jeunesse est trop rapidement associée à santé. Pourtant, le groupe des 10-19 ans, les adolescentes et les adolescents qu'on retrouve majoritairement dans nos institutions scolaires et qui constituent environ 20 % de la population québécoise, consulte les professionnels de la santé en moyenne une fois par année.

Prenant pour acquis que la santé est un état de bien-être physique, psychologique et social, on comprendra que les principales raisons invoquées lors des visites médicales soient:

- des problèmes généraux et médicaux: menstruations tardives, problèmes de croissance, acnée, allergie, anorexie, etc.;
- des questions touchant la sexualité: contraception, grossesse, maladies transmises sexuellement, etc.;
- des difficultés d'adaptation: sentiment d'insécurité, anxiété, fatigue, obligation de se définir par rapport aux adultes, mauvaise image de soi, etc.;
- la consommation de drogue.[1]

Ce sont autant de préoccupations auxquelles nous ne pourrons rester insensibles. Les fiches suggérées dans le présent chapitre ne couvrent cependant pas l'ensemble des préoccupations de santé des jeunes. Le temps dont nous disposions nous a obligés à faire des choix.

Avant de les aborder, nous fournirons quelques données sur la sexualité des jeunes. Nous avons également jugé pertinent de fournir aux travailleuses et travailleurs de l'enseignement quelques éléments d'information et d'analyse sur deux questions qui retiennent l'intérêt d'un plus grand nombre et sur lesquelles le voile commence à se lever; il s'agit des offenses sexuelles et du suicide.

1. LA SEXUALITÉ CHEZ LES JEUNES

Chez les dernières générations d'adolescentes et d'adolescents, on a noté une baisse de l'âge où les jeunes atteignent la maturité biologique et physiologique. Cette précocité nous amène à considérer différemment l'expression de la sexualité chez les adolescentes et les adolescents.

Il faut considérer que ces jeunes ont hérité des changements dus à l'évolution de la notion de sexualité. Cette dernière est moins associée au mariage et à la procréation. La relation interpersonnelle, l'affection et le plaisir ont été valorisés. C'est dans ce contexte que les jeunes apprivoisent tant bien que mal leur sexualité.

1. STANTON, Danielle, « Pour adolescents seulement », dans *Carrefour des Affaires sociales*, vol. 7, no 1, Hiver 1985, pp. 25-26.

Quelques données sur le phénomène de la sexualité à l'adolescence méritent qu'on considère l'importance d'une éducation sexuelle complète. Retenons que:

- les adolescentes et les adolescents expérimentent leur sexualité plus précocement: les plus récentes études canadiennes et américaines fixent l'âge moyen des premières relations coïtales à 16 ans;

- 94 % des filles de 16 ans sont biologiquement aptes à être fécondées; bon nombre d'entre elles le sont avant cet âge;

- les adolescentes de 15 ans et moins utilisent moins facilement des méthodes contraceptives;

- les adolescentes ont peu de connaissances exactes de la période où elles sont fertiles, par exemple, certaines situent cette période pendant la période menstruelle;

- la majorité des jeunes n'utilisent pas de moyens contraceptifs lors de leurs relations sexuelles; parmi les raisons invoquées, on note l'absence d'informations, la gêne ou la peur de consulter un médecin pour obtenir des contraceptifs, l'inaccessibilité de cliniques exclusives aux adolescentes et adolescents, etc.;

- celles et ceux qui en utilisent ont, dans la plupart des cas, recours à des méthodes plus ou moins sûres;

- il y a entre 50 000 et 55 000 grossesses par année chez les adolescentes de 15 à 19 ans au Canada; au Québec, en 1979, les statistiques de la Régie de l'assurance-maladie du Québec totalisent près de 7 800 actes médicaux liés à la grossesse chez les adolescentes de 19 ans et moins, et il est prévisible que ces chiffres se situent en-dessous de la réalité.

L'éducation sexuelle à dispenser aux adolescentes et aux adolescents doit apporter une information complète et adéquate; mais elle doit faire plus. Elle doit leur permettre d'assumer les changements de leur corps et les expressions de leur sexualité. Elle doit également leur permettre de faire leur choix dans le domaine de leur vie affective et sexuelle. C'est dans cet esprit qu'ont été suggérées les activités pédagogiques relatives à la sexualité. Les travailleuses et les travailleurs de l'enseignement impliqués dans la démarche sont invités à consulter la documentation offerte sur le sujet et préparée spécialement par des intervenantes et des intervenants auprès de jeunes adolescentes et adolescents.

2. Voici quelques références utiles:
   - DES ROSIERS-LAMPE, Marie et FRAPPIER, Jean-Yves, « La grossesse à l'adolescence » dans *L'Union médicale du Canada*, mars 1981, pp. 190-191.
   - GAGNE, Reine et FRAPPIER, Jean-Yves, « La contraception à l'adolescence » dans *L'Union médicale du Canada*, mars 1981, pp. 197 à 199.
   - MICHAUD, Pierre-André, « Éducation sexuelle à l'adolescence » dans *L'Union médicale du Canada*, mars 1981, pp. 202 et suivantes.
   - MICHAUD, Pierre-André, WILKINS, Jean et FRAPPIER, Jean-Yves, « L'état de santé des adolescents québécois vu sous un angle épidémiologique: recherche bibliographique et statistique », dans *L'Union médicale du Canada*, septembre 1982, pp. 749 et suivantes.
   - PETTIGREW, Jacqueline, « La sexualité chez les jeunes », dans *Carrefour des affaires sociales*, vol. 7, no 1, Hiver 1985, pp. 32 à 34.
   - RIOUX, Jacques E., « Adolescence et contraception », dans *L'Actualité médicale*, août 1984, p. 21.
   - TESSIER, Monique, *[illegible]*, Montréal, 1985. Ce document est disponible à: Fondation Jeunesse 2000, 1609, rue St-Denis, Montréal, QC H2X 3K3, tél.: (514) 844-1737.
   - WILKINS, Jean, ONETTO, Nicole et FRAPPIER, Jean-Yves, « La sexualité à l'adolescence: phénomène pluridimensionnel » dans *L'Union médicale du Canada*, mars 1981, pp. 186-187.

2. LES OFFENSES SEXUELLES

Offenser, c'est « blesser quelqu'un dans sa dignité ou dans son honneur, par la parole ou par l'action ». Offenser, froisser, humilier, injurier, outrager, vexer sont des termes qui s'apparentent.

Nous inspirant de cette définition du dictionnaire *Le Petit Robert*, nous regrouperons sous le vocable « offenses sexuelles » toutes formes d'intervention indésirée à caractère sexiste et sexuel exercées par une personne sur une autre personne de sexe opposé ou de même sexe.

Les éléments d'information qui suivent seront abordés sous deux volets:

– le harcèlement sexiste, le harcèlement sexuel et l'agression sexuelle;

– les abus sexuels commis sur des enfants et des adolescentes et adolescents.

A. Harcèlement sexiste, harcèlement sexuel et agression sexuelle [3]

Rappelons préalablement que le sexisme est un ensemble de symboles, d'attitudes et de comportements qui discriminent les filles et les femmes sur la base de leur appartenance au sexe féminin et qui visent à légitimer la différenciation de rôles sociaux et d'espaces assignés spécifiquement aux femmes et aux hommes.

La loi, la religion, la morale, l'école et les médias fournissent encore des exemples qui ont pour effet de proposer aux jeunes et adultes des modèles stéréotypés dans lesquels la femme est ramenée à un statut d'objet matériel et l'homme au statut de sujet social. Ils fixent ainsi des comportements appropriés selon des distinctions de sexe.

L'organisation économique vient actualiser ces modèles. Ces études révèlent qu'à qualifications égales, les femmes se voient généralement assigner de moins bonnes conditions de travail que les hommes. De plus, elles sont confinées dans des ghettos d'emploi à potentiel limité ou souvent menacées par les changements technologiques. Elles sont obligées d'effectuer le travail ménager non payé, avec le lot de la double tâche si elles travaillent hors du foyer.

Le sexisme est le produit du rapport social découlant d'un système socio-familial, politique et idéologique par lequel l'homme décide du rôle que la femme jouera ou ne jouera pas. C'est à travers les habitudes, les rites, la tradition, la loi, le langage, l'étiquette, l'éducation, la division du travail, c'est par pression directe ou c'est par la force même que l'homme a exercé dans le passé ou exerce encore ce rôle de décideur. C'est pourquoi l'on dit que le sexisme est le produit du rapport social découlant du patriarcat.

- **Harcèlement**

  Le harcèlement est aussi une offense. Rappelons-nous la signification du mot. Harceler, c'est soumettre sans répit à de petites attaques réitérées, à de rapides assauts incessants; harceler, c'est tourmenter. À chaque fois que ce mot sera utilisé dans le présent dossier, il réfère à ce sens.

- **Le harcèlement sexiste**

  Le harcèlement sexiste est une forme d'intervention qui fait pression sur les filles et les femmes afin qu'elles se conforment aux modèles de comportements sexués et stéréotypés et ce, en allant jusqu'à s'en faire les complices.

3. Les définitions et données de ce volet sont tirées de: CEQ, *Harcèlement sexiste, harcèlement sexuel, agression sexuelle à l'école primaire et secondaire*, D-8579.

Le harcèlement sexiste prend habituellement la forme de comportements verbaux et non verbaux, dans un contexte de relation souvent indirecte, non affective et impersonnelle. Il interpelle la fille ou la femme en lui rappelant son appartenance collective au modèle social féminin. **Il suppose aucun attouchement physique.** Il se produit plus fréquemment lorsque plusieurs personnes sont réunies, donc susceptibles de se retirer derrière la neutralité de la relation.

Les comportements suivants peuvent être considérés comme du harcèlement sexiste : déshabiller des yeux, regards insistants, remarques négatives sur l'apparence physique, remarques, attitudes, comportements sexistes, blagues, taquineries à caractère sexuel. N'appelant pas la réciprocité, ces comportements ont pour effet de rabaisser, d'humilier les filles et les femmes, de les remettre à leur place en leur rappelant les normes du système patriarcal.

Le harcèlement sexiste est le fruit de l'idéologie sexiste, de l'intériorisation des stéréotypes sexuels et du statut d'infériorité des filles. Il s'inscrit dans la démonstration des caractères « dits naturels » de la féminité. Il crée un climat psychologique déstabilisant propre à engendrer la dévalorisation de soi, l'anxiété, la gêne, l'intimidation. Il met un frein à l'indépendance personnelle et ainsi ouvre la porte à des interventions plus graves.

- **Le harcèlement sexuel**

Le harcèlement sexuel est une forme d'intervention à connotation sexuelle qui met en cause les notions de contrôle social et de pouvoir. Les femmes en sont les principales victimes. Le harcèlement sexuel implique l'imposition d'exigences à caractère sexuel dans un contexte de pouvoir inégal où le harceleur ne laisse pas le choix de la réponse à la personne visée.

Le harcèlement sexuel englobe des comportements, souvent répétés, non choisis et surtout non consentis. Ces interventions se situent le long d'un continuum de sévérité, allant du moins impliquant au plus impliquant, de l'intimidation légère à la menace ouverte de violence. Les comportements non désirés suivants en constituent des exemples : attouchements, frôlements, pincements et baisers non désirés, se faire montrer des images pornographiques, être confrontée à un homme qui te regarde quand tu es déshabillée (voyeur); être confrontée à un homme qui te montre ses organes génitaux (exhibitionniste), recevoir des propositions sexuelles non désirées; recevoir des propositions sexuelles non désirées avec promesse de récompenses ou avec des menaces en cas de refus.

Le harcèlement sexuel se déroule dans un contexte de relation directe et personnalisée entre une personne de sexe masculin et une personne de sexe féminin. Il attaque la fille ou la femme dans son intégrité personnelle sans que son opinion sur la question ait la moindre importance. Il la ramène constamment au seul statut d'objet sexuel de marchandage. Il choque, effraie et crée un climat réel de menaces, de représailles et de peur forçant ainsi les filles ou les femmes au silence.

Le harcèlement sexuel met la victime dans un embarras tel qu'il peut occasionner des conséquences plus ou moins graves, comme la tension, la peur, la colère, l'angoisse, des troubles psychologiques ou somatiques. Il peut aussi affecter la capacité, la motivation, la possibilité d'études et de travail de la victime.

Au niveau social, le harcèlement sexuel à l'égard des filles ou des femmes est une forme de contrôle social et sexuel du comportement des filles ou des femmes, qui engendre la peur et l'insécurité face à la violence potentielle de l'homme et qui tend à garder les filles et les femmes en état de subordination

- **Distinction entre avance sexuelle et harcèlement sexuel**

Où se situe la limite entre l'avance sexuelle acceptable et le harcèlement sexuel?

L'avance sexuelle comprend tout comportement d'une personne à l'égard d'une autre impliquant une demande de relation affective ou sexuelle, dans un climat où la libre réciprocité est possible. Dans ce contexte, la personne qui reçoit la demande se sent libre d'y répondre positivement ou négativement sans conséquence aucune.

L'avance sexuelle implique une liberté similaire d'entrer ou non en interaction et exclut donc la contrainte, la menace ou le chantage. Elle se passe le plus souvent dans un contexte favorable à une relation amicale ou amoureuse, qu'elle soit durable ou momentanée.

Dans les relations homme-femme, le harcèlement sexuel commence lorsque la femme ne se sent plus capable de choisir, lorsqu'elle ne se sent plus libre d'accepter et de rejeter les avances sans conséquence négative. À la différence de l'avance, le harcèlement sexuel se passe dans tous les contextes et ne se limite pas aux relations amicales ou amoureuses. Enfin, le harcèlement sexuel a souvent un caractère répétitif. Il considère la femme comme un objet sexuel disponible par définition réduisant ainsi l'essentiel de la relation à l'usage du corps de la femme.

- **L'agression sexuelle**

Acte ultime de répression sexiste et sexuelle, l'agression sexuelle est une imposition violente de rapport sexuel. La victime est attaquée directement dans son intégrité physique et psychologique.

L'agression sexuelle prend les formes d'assauts sexuels et de viols. Elle menace les femmes de tous âges et de toutes catégories sociales. L'agression sexuelle provient d'inconnus, de connaissances ou d'amis. Elle peut donc se dérouler dans des contextes de relations impersonnelles ou personnelles. Elle se produit partout, dans des lieux privés et même publics, là où la circulation est réduite, tels que dans les salles de toilettes, les corridors et les stationnements. L'agression sexuelle est significative de pratiques violentes de contrôle social des femmes. Elle matérialise un rapport de domination de l'homme sur la femme en même temps que l'expression de son droit de propriété.

Notons que les statistiques révèlent qu'au Canada, 3,4 % des filles ont été violées et qu'une Canadienne sur 17 est violée au cours de son existence.

- **Au coeur du problème, le pouvoir**

Au coeur du problème du harcèlement sexiste, du harcèlement sexuel et de l'agression sexuelle, se trouve la notion de pouvoir, du contrôle du comportement d'un groupe social. Le pouvoir se concrétise par les possibilités de sanctions positives ou négatives, en termes de récompenses ou de punitions.

Ce pouvoir peut prendre plusieurs formes.

a) L'autorité hiérarchique

Un homme, jouissant d'une autorité que lui confère une entreprise ou une institution, peut utiliser les possibilités de sanctions positives ou négatives engendrées par son statut pour faire pression sur une femme afin de recevoir de sa part des attentions affectives ou sexuelles plus ou moins impliquantes.

b) La force physique

Le recours à la force physique est une manifestation de pouvoir qui s'exerce au cours d'une agression physique, que ce soit l'assaut ou le viol. Mais le recours à la force physique n'a même pas besoin d'être exercé, la menace de son utilisation suffit souvent à paralyser les femmes et à les maintenir en état d'angoisse et de peur. La réalité de la force physique de l'homme n'est pas aussi importante que sa réalité idéololgique qui sacralise ce pouvoir, qui l'enlève aux femmes et le donne aux hommes comme un droit inné.

c) La pression sociale

La pression sociale du groupe est une autre forme de pouvoir qui joue dans le harcèlement sexuel à l'égard des femmes. Les normes et valeurs sociales traditionnelles disent que la femme est inférieure à l'homme, qu'elle doit être objet de plaisir et accessible à l'homme, que la femme doit être prise et que l'homme doit prendre. Cette pression sociale devient très concrète dans le harcèlement sexuel à répétition, où une femme n'est considérée que selon son statut d'objet sexuel — marchandise — pour la majorité des hommes qu'elle côtoie.

- Quelques données:

Au cours de l'hiver 1984, la CEQ a mené en milieu scolaire une enquête qui avait pour objectifs de:

a) décrire le processus de harcèlement sexuel vécu par les étudiantes;

b) identifier pour chaque type de comportement, la fréquence, le lieu, l'auteur en termes de rôle et de degré de familiarité, les sentiments et réactions immédiates de l'étudiante impliquée;

c) identifier les conséquences du harcèlement et les démarches de défense entreprises;

d) connaître les opinions et valeurs des étudiantes à l'égard du harcèlement sexuel.

Un échantillon de 866 étudiantes a complété l'enquête dans des conditions d'anonymat et de confidentialité. L'échantillonnage a été réalisé selon la méthode dite « tirage en grappes » et comporte une marge d'erreur d'environ 3 %.

L'enquête révèle que:

a) un très grand nombre de filles ont vécu des situations de harcèlement sexuel;

b) la majorité des filles disent avoir vécu des attouchements non désirés;

c) une fille sur deux s'est fait montrer des images pornographiques ou a reçu des propositions sexuelles non désirées;

d) une fille sur dix a subi des menaces ou des assauts sexuels;

e) l'étudiant apparaît comme le principal agent initiateur des situations vécues par les étudiantes;

f) le harcèlement est d'autant le fait des proches que des inconnus;

g) les filles sont, dans la grande majorité des cas, choquées, gênées, angoissées ou humiliées lors de situations de harcèlement sexuel;

h) près du tiers des étudiantes se sont senties nerveuses et stressées suite à ces événements;

i) les filles se confient d'abord à un ami ou une amie et à leurs parents;

j) 96 % des filles croient que le harcèlement sexuel est un problème grave ou très grave;

k) une majorité d'étudiantes croient qu'il y a davantage de harcèlement sexuel en dehors de l'école qu'à l'école même.

Bref, le milieu scolaire n'échappe pas au phénomène du harcèlement sexiste, sexuel et de la violence sexuelle. L'enquête témoigne autant de la gravité que de l'ampleur de cette situation vécue par les filles.

Présentées aux intervenantes et intervenants en milieu scolaire, les conclusions du rapport d'enquête invitent à considérer que ce qui importe, c'est de retenir les réalités psychologiques et sociales sous-jacentes de ces formes d'offenses sexuelles, c'est de chercher à se compromettre plutôt qu'à se justifier et enfin, c'est de comprendre quelles responsabilités nous avons toutes et tous envers les autres et envers nous-mêmes.

B. Les abus sexuels commis sur des enfants et des jeunes adolescents [4]

Le nombre déclaré de cas où des adultes exigent des enfants ou d'adolescentes et d'adolescents des comportements qui leur procurent une gratification d'ordre sexuel est croissant. C'est, en plus, un nombre bien en deçà de la réalité puisque de tels abus de pouvoir se vivent dans l'ombre et sont gardés secrets.

- Ce qu'est l'abus sexuel

Des définitions différentes sont données à **l'abus sexuel,** notons que cette réalité implique dans la très grande majorité des cas, un adulte et un enfant ou une personne mineure et qu'elle se solde en bout de ligne par une gratification pour l'adulte.

- l'enfant est soumis à une stimulation ou activité sexuelle inappropriée à son âge, à son niveau de développement psychologique et sexuel et à son rôle dans la famille; il ne la comprend pas complètement et il est incapable d'y donner un consentement;
- l'activité sexuelle imposée ou dans laquelle l'enfant est entraîné est planifiée ou non, avec un partenaire connu ou non;
- les abus sexuels peuvent prendre la forme de relations hétérosexuelles ou homosexuelles complètes ou incomplètes, de jeux sexuels visant à stimuler sexuellement l'enfant ou de l'utiliser pour obtenir une stimulation sexuelle sur sa personne et/ou sur une ou un partenaire.

4. Les éléments d'information de cette section sont tirés d'une étude publiée par le Comité de protection de la jeunesse du Québec. MESSIER, Camille et DE CHAMPLAIN, Jean, *[illegible]*, 1984, p. 379. Un cahier synthèse de cette étude est disponible.

- Les types d'abus sexuels

  - **Le viol:** acte par lequel un homme abuse par la violence d'une femme ou d'une fille;

  - **L'inceste:** activité à caractère sexuel impliquant un enfant ou une personne mineure et un parent (adulte ou non) qui a avec cet enfant ou cette personne mineure un lien de pouvoir, de responsabilité, d'autorité ou de figure parentale. L'adulte incestueux peut être ou non le père ou la mère biologique de l'enfant; ce peut être le conjoint du père ou de la mère ou un autre membre de la parenté;

  - **Le rapport sexuel illicite:** celui non permis en raison de l'âge de la personne abusée (enfant);

  - **La sodomie:** pratique du coït anal;

  - **La pédophilie:** pratique par laquelle un adulte obtient la gratification sexuelle d'un enfant;

  - **L'attentat à la pudeur:** acte sexuel excluant la pénétration;

  - **La grossière indécence:** ce qui est contraire à la pudeur.

- Quelques données

  a) Au Québec, la nouvelle loi de la protection de la jeunesse oblige toute personne, même liée par le secret professionnel, à signaler à la direction de la protection de la jeunesse du ministère de la Justice, la situation d'un enfant pour qui il existe un motif raisonnable de croire qu'il est victime d'abus sexuel (art. 39). Depuis l'adoption de cette nouvelle loi, le nombre de signalements d'abus sexuels est passé d'une moyenne de 43 enfants par mois entre le 15 janvier et le 31 décembre 1979 à une moyenne de 62,9 en 1980 et en 1981, à une moyenne de 66 enfants pour un total de 806 enfants signalés pour abus sexuels durant toute l'année. Selon l'avis du Comité de la protection de la jeunesse, les cas déclarés ne représentent que la pointe de l'iceberg. Il est très difficile, voire impossible de les situer dans le contexte global.

  b) Le profil des cas d'enfants québécois **signalés à la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ)** révèle que:

     - quatre filles pour un garçon sont victimes d'abus sexuels;
     - 56 % des cas d'abus sexuels reconnus sont des cas d'inceste et 44 % concernent l'inceste père/fille; 12 % des victimes d'inceste père/fille sont également victimes d'un autre type d'inceste;
     - dans 16 % des cas d'inceste autres que celui père/fille, la personne abusive (père, demi-frère, oncle, grand-père) est le « gardien régulier » des enfants de la famille;
     - les personnes reconnues abusives sont à 97 % de sexe masculin;
     - 92 % sont connues de l'enfant, 69 % sont « quelqu'un de la famille »;
     - l'âge des personnes abusives se répartit ainsi: 73 % ont 30 ans ou plus, 27 % ont moins de 30 ans dont 11 % ont 17 ans et moins;
     - les enfants sont souvent victimes de violence: 36 % de violence physique et 56 % si on étend la notion de violence à des menaces verbales; selon cette notion élargie, il y a violence dans 100 % des cas de viol et

d'agression, 72 % des cas d'inceste père/fille et 54 % des cas d'autres types d'inceste;

- l'âge moyen des enfants québécois signalés pour abus sexuels est en moyenne de 12,1 ans; 43 % ont 12 ans ou moins au moment de leur signalement.

c) Dans les cas signalés à la DPJ et connus comme abusés, le profil par type d'abus apporte des distinctions selon le sexe et l'âge des victimes d'abus sexuels:

- l'inceste père/fille, les viols et les agressions sexuelles ne visaient que les filles;
- les victimes d'autre type d'inceste sont des filles (79 %) et des garçons (21 %);
- parmi les victimes d'attentat à la pudeur ou de grossière indécence, 57 % sont des filles et 43 % des garçons;
- les garçons sont majoritaires (64 %) comme victimes dans les cas d'exploitation/prostitution et de détournement de mineur;
- dans ce dernier cas, les victimes avaient en moyenne 13 ans au moment du premier abus; cependant, 36 % des victimes avaient entre 6 et 12 ans;
- au moment du signalement, les victimes de viol et d'agression avaient 13,3 ans en moyenne (18 % de moins de 13 ans);
- les victimes d'inceste père/fille avaient au moment de leur premier abus 11 ans en moyenne; 55 % avaient 12 ans ou moins; 49 % avaient de 6 à 12 ans et 6 % de 0 à 5 ans;
- les victimes d'inceste autre que père/fille étaient âgées en moyenne au premier abus de 9 1/2 ans; plus des deux tiers avaient moins de 12 ans; 49 % avaient de 6 à 12 ans et 19 % de 0 à 5 ans;
- les victimes d'un attentat à la pudeur ou de grossière indécence sont les plus jeunes: au premier abus, l'âge moyen est de 10 ans; 75 % avaient 12 ans ou moins.

- **Les effets**

Les abus sexuels perturbent le développement physique et psychologique de l'enfant ou de la jeune victime. Selon le type d'abus exercé, les sentiments seront divers: culpabilité, honte, peur d'être ridiculisé(e), d'être rejeté(e), d'être considéré(e) comme responsable, se sentir diminué(e), penser que sa personne n'est considérée que pour son corps, etc.

Souvent la victime garde le silence: elle est étouffée par les sentiments et les préjugés déjà cités, elle peut subir du chantage, des menaces. Dans le cas d'inceste, la victime recevra des récompenses ou subira des pressions la forçant au silence (faire de la peine à l'autre parent, responsabilité de survie d'un couple, peur d'être retirée de la famille, etc.)

Que faire pour aider les victimes sinon percer le mur du silence qui entoure ces actes, croire les victimes et leur apporter aide et soutien nécessaires.

LE SUICIDE

Le suicide est un phénomène en progression depuis les trente dernières années. Le Québec a connu cette augmentation générale et le taux annuel de mortalité par

suicide y a progressé davantage que pour le Canada. Alors que chez les jeunes Québécoises et Québécois, le phénomène était marginal dans les années cinquante, le suicide constitue la deuxième cause de mortalité après les accidents de véhicule à moteur. On est généralement d'avis que certains de ces accidents seraient des suicides déguisés.

Quelques données

- Le taux de suicide au Québec a quadruplé au cours des trente dernières années : par tranche de 100 000 habitants, il est passé de 3,7 en 1950 à 14,8 en 1978 et à 18 en 1983. En 1983, on comptait 1 080 suicides rapportés officiellement, soit environ trois par jour. Ce nombre pourrait augmenter de 10 à 15 % si on tenait compte des suicides équivoques (accidents d'auto, de chasse, de noyade, etc.). [5]

- Selon le comité de la santé mentale du Québec, en 1979, chez les jeunes, le suicide représentait 13 % des décès chez les 15-19 ans et 19 % chez les 20-24 ans. [6]

- Selon une étude de 93 dossiers d'adolescents admis pour tentative de suicide au Centre hospitalier Ste-Justine de Montréal, le taux de décès par suicide chez les personnes de sexe masculin est de 2,6 à 3,1 fois plus élevé que celui des personnes de sexe féminin. On l'explique par le fait que les garçons utilisent des moyens plus violents que les filles qui recourent davantage à des médicaments. Le phénomène de tentatives de suicide serait plus fréquent chez les filles (au moins le double) que chez les garçons. [7]

- Selon les études, on estime à 200 tentatives de suicide pour chaque suicide réussi. [8]

- Une recherche menée de novembre 1983 à février 1984 auprès de 606 étudiantes et étudiants francophones fréquentant quatre cégeps de Montréal, dont l'âge moyen est de 18,1 ans et majoritairement inscrits en première année de collège a donné les résultats suivants : [9]

  – Parmi la clientèle du cégep, 8,1 % (1 sur 12) avoue avoir déjà tenté de se suicider au cours de sa vie; le pourcentage des filles est deux fois et demi plus élevé que celui des garçons (10,5 % contre 4,3 %);

  – un sur deux a déjà eu une obsession de suicide;

  – un sur cinq a déjà pensé sérieusement à se suicider (1 sur 8 au cours des douze mois précédant l'enquête);

  – parmi les jeunes qui ont pensé sérieusement au suicide, plus de 75 % disent avoir considéré des plans tels : intoxication (19,4 %), métro (11,6 %), saut (6,1 %), arme à feu (5,4 %), asphyxie (4 %), pendaison (4 %) et autre moyen (9,4 %).

---

5. Informations tirées de : DÉLISLE, Norman, « Le taux de suicide a quadruplé au Québec » dans [illegible], 9 novembre 1984, p. 23. Article faisant état du contenu d'un livre de Pierre MORISSETTE, *Le suicide : démystification, intervention, prévention*, livre préparé avec la collaboration du Centre de prévention du suicide du Québec.

6. WILKINS, J., ROBERT, M., BARKER, M. et FRAPPIER, J.Y., « Les tentatives de suicide chez les adolescents, Revue de 93 dossiers », dans *L'Union médicale du Canada*, tome 112, août 1983, pp. 682 à 684.

7. Idem.

8. TOUSIGNANT, Michel et al., « Le mal de vivre : comportements et idéations suicidaires chez les cégépiens de Montréal » dans *Santé mentale au Québec*, p. 130.

9. Renseignements tirés de ROBERGE, Huguette, « Un cégépien sur douze a déjà fait une tentative de suicide » dans *La Presse*, 23 janvier 1985, p. A 2. Pour le rapport de recherche, voir : TOUSIGNANT, Michel, HANIGAN, Doris et BERGERON, Lise, « Le mal de vivre : comportements et idéations suicidaires chez les cégépiens de Montréal » dans *Santé mentale au Québec*, 1984, IX, 2, pp. 122 à 133.

– Les répondantes et les répondants ayant eu de telles pensées se sont, à plus de 80 %, confiés à leur entourage: une amie ou un ami (70 %), un parent (16 %), un frère ou une soeur (6 %), un professionnel ou un autre adulte (7 %).

Les mythes et la réalité

Plusieurs croyances sont répandues autour du phénomène du suicide.[10]

Elles sont à contrer parce qu'elles peuvent engendrer l'indifférence. En voici quelques-unes.

- **Les personnes à tendance suicidaire sont des malades mentaux ou le suicide est le fait d'une personnalité psychotique:** une très faible proportion (environ 7 %) de ces personnes souffrirait d'une psychopathologie importante. Les autres sont extrêmement malheureuses. Leur geste peut être le résultat d'un trouble émotif temporaire, d'une maladie longue et douloureuse, de la perte de tout espoir.

- **Le suicide est héréditaire:** le suicide est une question individuelle et il peut être évité. Il n'est pas exclus, cependant, que des membres d'une famille soient marqués ou influencés par un suicide connu dans la famille.

- **Le suicide est le fait des riches ou inversement le fait des pauvres:** les études démontrent qu'il survient indistinctement dans toutes les classes de la société.

- **Une personne qui annonce ses intentions de se suicider cherche à attirer l'attention et n'exécutera jamais son projet:** la réalité dément cette croyance, sur dix personnes qui se suicident, huit d'entre elles ont donné des signes de leur intention. C'est donc à prendre au sérieux.

- **Le suicide se produit sans avertissement:** les études révèlent que les personnes candidates au suicide donnent plusieurs signaux de leur intention. Elles ne savent pas si elles veulent vivre ou mourir. Une attention apportée à ces appels au secours peut servir à sauver des vies.

Qui et pourquoi?

Comme on peut le constater, il n'existe pas de portrait-robot de la personne suicidaire.

Les différents intervenantes et intervenants de même que les différents auteurs identifient de nombreuses causes du suicide chez les adolescentes et les adolescents, par exemple: conflits familiaux, problèmes sentimentaux, solitude, échecs scolaires ou professionnels, problèmes inter-personnels, difficulté d'insertion sociale et professionnelle, inquiétude face à l'avenir, etc.

Comment les interpréter?

- Wilkins, Robert, Barker et Frappier[11] sont d'avis que:

  « Ceci n'est pas surprenant si l'on considère que l'adolescent est en relations constante avec sa famille, ses amis, son école ou son travail et il faut se rappeler que l'adolescence est essentiellement une période de croissance complexe, que l'adolescent a une conduite à risques, qu'il vit intensément le moment présent et que son environnement socio-culturel l'influence. Les caractéristiques de sa per-

10. Inspiré du dépliant *[illegible]* du Centre de prévention du suicide de Québec Inc. et des articles de Nicole BEAUCHAMP « Le suicide chez les jeunes » dans *[illegible]*, 13-15-16 mars 1982.

11. WILKINS et al., déjà cité.

sonnalité font en sorte que lorsqu'il est soumis à une pression dans son environnement, il réagit impulsivement et totalement. L'accumulation de frustrations, de conflits avec ses parents, d'échecs scolaires ou autres, la perte d'un ami représentent des situations où l'adolescent est à risque d'idéation suicidaire et une fois identifiées, ces situations commandent un suivi plus serré. »

- Claude Marquette, psychiatre à l'Hôpital Ste-Justine, fait écho aux propos concernant la personnalité des adolescentes et des adolescents:

  « Une ambivalence empoigne les adolescents. Ils oscillent entre le désir de s'affranchir de leurs parents et la peur de perdre leur affection. Souvent, le passage à l'acte suicidaire d'un adolescent comporte donc un mélange d'agression contre soi et contre l'entourage. »[12]

- Considérant que les problèmes familiaux tiennent une place importante dans les raisons du suicide des adolescents, Françoise Davidson, de l'Institut national de la santé et de la recherche médicale en France (INSERM) s'exprime ainsi:

  « Il arrive souvent que le climat familial se dégrade, mais il ne faut pas culpabiliser les familles. Elles se sont laissé dévorer par leur vie, par leur travail: ce n'est donc pas facile. Mais parfois aussi, des parents « abandonnent » leur fils, leur fille sans s'en apercevoir, avec la télévision, ou des week-ends chacun de son côté. On ne sacrifie rien à l'enfant dans la mesure où on lui donne le reste: des études, une vie confortable. Les jeunes ont pourtant besoin qu'on s'occupe beaucoup d'eux. En outre, il faut faire attention à ne pas aller trop vite, sans s'assurer que la maturité suit avec la liberté proposée. »[13]

- Pour sa part, Jean-Louis Campagna, fondateur du Centre de recherche et de prévention du suicide du Québec, fournit son interprétation du phénomène:

  « Il y a une explication sociale pour rendre compte de la montée du taux de suicide. C'est ce qu'on appelle le phénomène de l'anomie, c'est-à-dire quand une société n'arrive pas à canaliser, et surtout à donner un sens aux aspirations des individus. Concrètement, cela se traduit par l'absence du sentiment d'appartenance des individus à la collectivité où ils vivent. Ce phénomène touche particulièrement les plus jeunes (...)

  Les suicides chez les jeunes sont des suicides fatalistes, résultats d'une régulation sociale trop forte. En d'autres termes, bureaucratisée à outrance, pleine de règles rigides qui excluent ou marginalisent quiconque s'en écarte, la société technocratique actuelle laisse bien peu de place à l'affirmation de l'identité personnelle. En outre, bon nombre de jeunes ont développé un vif sentiment d'impuissance, envahis par l'impression que leurs efforts n'ont aucune influence sur le milieu où ils évoluent. Cela favorise l'angoisse et la dépression ».[14]

Les signes avant-coureurs[15]

L'adolescente ou l'adolescent qui nourrit des idées de suicide envoie généralement des signaux à son entourage avant de passer aux actes:

---

12. Tiré d'une série d'articles de Nicole BEAUCHAMP, « Le suicide chez les jeunes » dans [illegible] mars 1982.
13. Propos recueillis par Michèle Léonard, « Ce geste de trop... » dans [illegible] no 1864, 21 mai 1981, pp. 65 et 66.
14. BEAUCHAMP, Nicole, déjà cité.
15. Inspiré des cahiers d'animation produits par le Centre de prévention du suicide de Québec inc.

- changement brusque de comportement tels le désordre de l'appétit (anorexie ou boulimie), l'isolement, l'insomnie, la tristesse générale, un manque d'enthousiasme, etc. de la part de la personne qui est généralement gaie, de bonne humeur, vivante;

- à l'inverse, une personne qui est généralement renfermée, isolée, déprimée, et qui devient du jour au lendemain sociale, gaie, etc.;

- tension, anxiété;

- abus d'alcool ou de drogue;

- adoption subite de pratiques comme les fugues, les vols, les bagarres, etc.;

- messages verbaux ou écrits directs ou indirects, tels:
  - *« La vie vaut plus la peine d'être vécue »;*
  - *« J'veux en finir »;*
  - *« J'suis bien écoeuré »;*
  - *« Un de ces jours, je vais disparaître »;*
  - *« Ma mort ne fera de peine à personne »;*
  - *« J'vais vous débarrasser »;*
  - *« J'pars pour un long voyage »;*
  - *« J'ai fait mon testament »;*
  - etc.

Que faire? [16]

La présence d'un seul signe chez une personne ne signifie pas automatiquement qu'elle est suicidaire. Mais il faut être attentif au cri d'alarme, à l'appel à l'aide.

Les jeunes qui indiquent qu'ils veulent se suicider ou qui tentent de le faire veulent-ils vraiment mourir? Celles et ceux qui ont attenté à leurs jours expriment plutôt: ***« Je ne suis plus capable de continuer à vivre ».*** L'acte suicidaire est une solution retenue pour arrêter de souffrir.

Si on reconnaît des tendances suicidaires chez une étudiante ou un étudiant de l'école ou du collège ou chez une personne de son entourage, il faut:

- ne pas avoir peur de lui en parler directement;

- évaluer quand, comment et où la personne veut se suicider;

- essayer de comprendre sa situation sans juger;

- prendre le temps de parler et de poser des questions;

- l'amener à se rendre compte qu'elle a besoin d'aide et assurer un suivi en prenant de ses nouvelles;

16. Inspiré des cahiers d'animation produits par le Centre de prévention du suicide de Québec Inc.

- demander l'aide d'une autre personne en qui on a confiance si on se sent démunie ou démuni face à une telle situation.

Il n'est pas recommandé de donner de recette-miracle du genre: ***« Fais telle chose et ça ira mieux »,*** de mettre une personne au défi de poser le geste suicidaire ou de porter des jugements selon ses propres valeurs.

Comme les jeunes en crise ne font pas confiance a priori à des adultes, il est rare qu'ils s'adressent directement à une ou un spécialiste ou à une ou un thérapeute. Aussi, entre jeunes, il faut être attentif et se fier à ses « feelings ». Il revient également à la personne confidente d'appeler les organismes pouvant fournir l'aide requise: centre de prévention, clinique des jeunes, centres locaux de services communautaires, centres de services sociaux ou centres d'écoute téléphonique pour personnes en détresse.

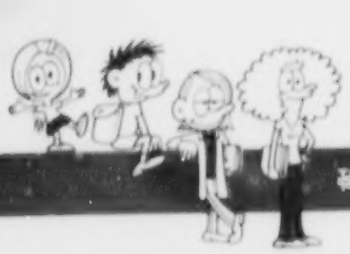
Finalement, il faut se rappeler qu'après une tentative de suicide, un jeune n'est pas tiré d'affaire pour autant. Si on le renvoie à ses problèmes sans soutien, il recommencera.

Organismes intervenant dans le domaine

Québec: Centre de prévention du suicide de Québec Inc.
20, St-Jean
suite 200
Québec G1R 1N6
Tél.: (418) 525-4588

Montréal: Clinique des jeunes St-Denis
1609, rue St-Denis
Montréal H2X 3K3
Tél.: (514) 844-1737

Tel-Aide: écoute téléphonique 24 heures sur 24.
Tél.: (514) 935-1101



TU MANGES: QUOI? POURQUOI? COMMENT?

3.1

TOUS LES NIVEAUX (avec adaptation pour les plus jeunes)

Cette activité a pour objectif de faire prendre conscience aux jeunes de leurs comportements face à la nourriture. Un questionnaire sert de déclencheur à une recherche et à une réflexion qui les conduiront à modifier les éléments extérieurs et ceux dont ils sont responsables pour que l'alimentation favorise leurs besoins de croissance et d'épanouissement.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

1. A partir du questionnaire proposé en annexe, les étudiantes et les étudiants recueillent auprès des jeunes de la classe, de l'école ou auprès des élèves des niveaux moins élevés, les informations nécessaires pour l'étude de leurs rapports avec la nourriture.

2. Les étudiantes et les étudiants compilent les résultats et, selon leur niveau, font ressortir à l'aide de graphiques ou de d'autres moyens, les différences entre les réponses des filles et celles des garçons, ainsi que celles entre les groupes d'âge.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

1. Les étudiantes et les étudiants, en sous-groupes, reprennent un des éléments de l'enquête et, selon leur niveau d'études, cernent la problématique soulevée pour chacun des éléments en tenant compte de l'âge et du sexe des jeunes qui ont répondu au questionnaire.

   Les sujets d'analyse pour chacun des thèmes de l'enquête pourraient être les suivants:

   - Qualité et quantité de nourriture:
     - les besoins alimentaires spécifiques des jeunes selon l'âge et le sexe;
     - les causes de la mauvaise alimentation: repas à l'école, inaccessibilité à des aliments sains et nutritifs, manque de connaissance en alimentation, budget restreint, etc.
   - Éléments qui incitent à la surconsommation de nourriture:
     - l'influence de la publicité, du milieu;
     - l'influence des conditions de vie: stress, manque de loisirs satisfaisants, solitude, etc.
   - Rapports particuliers avec la nourriture:
     - la définition, les causes et les conséquences de l'anorexie, de la boulimie et de l'obésité.

- Lieux où on se nourrit:
  - les difficultés rencontrées à l'école: environnement, services, etc;
  - les difficultés rencontrées à la maison: horaires, relations avec les membres de la famille, planification des repas, etc.
- Stéréotypes véhiculés par la publicité et la société:
  - l'image de la silhouette de la femme et de l'homme valorisée par la publicité: causes et conséquences;
  - les régimes amaigrissants: leur utilité, leur efficacité, les conséquences; liens avec les stéréotypes sexistes, etc.;

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

1. A partir de ses analyses, chaque sous-groupe identifie les transformations à apporter aux rapports problématiques des jeunes avec la nourriture et décide des moyens d'action à utiliser.

   Ces moyens sont de façon générale ceux habituellement utilisés par les jeunes pour sensibiliser et mobiliser: affiches, kiosques, radio, forums, etc.

   - Qualité et quantité de nourriture:
     - publier un dépliant sur les coûts d'une bonne alimentation, selon le guide alimentaire canadien, en insistant sur les éléments et les substituts les moins dispendieux et en suggérant des recettes nutritives et faciles à préparer;
     - obtenir que des aliments nutritifs soient accessibles en tout temps dans les distributrices, à la cafétéria, à la cantine ou à la coop étudiante;
     - organiser pour le préscolaire ou le primaire une dégustation d'aliments nutritifs ou organiser la visite d'un magasin d'alimentation et établir et comparer les coûts approximatifs d'une bonne et d'une mauvaise alimentation;
     - s'informer auprès d'un centre de services sociaux ou de santé communautaire des moyens à mettre de l'avant à l'école et dans le milieu pour permettre aux jeunes des familles démunies de consommer quotidiennement la nourriture qui correspond aux besoins de leur croissance;
     - convenir avec les responsables de ce centre des démarches à entreprendre pour que ces moyens soient mis en application.
   - Éléments qui incitent à la surconsommation de nourriture:
     - dénoncer la publicité trompeuse sur les produits alimentaires et faire ressortir l'absurdité quant aux plaisirs promis;
     - mettre sur pied des activités et des lieux de rencontre pour les jeunes et en profiter pour manger ensemble sainement;
     - participer aux revendications des mouvements de jeunes pour le droit à des conditions de vie décentes.
   - Rapports particuliers avec la nourriture:
     - organiser des lieux de rencontre où les jeunes pourront exprimer leurs angoisses, leurs besoins, leurs attentes, en discuter entre eux et recevoir l'aide et les informations nécessaires.

- **Lieux où on se nourrit:**
  - exiger et aménager des lieux de repas agréables à l'école;
  - faire connaître aux membres de la famille nos attentes concernant l'atmosphère lors des repas et convenir avec eux des règles pour l'obtenir;
  - prendre part à l'organisation, à l'élaboration et à la préparation des menus familiaux.
- **Stéréotypes véhiculés par la publicité et la société:**
  - dénoncer les stéréotypes qui nuisent au développement harmonieux de la personne;
  - combattre les paroles et les gestes méprisants ou dévalorisants quant à l'apparence du corps;
  - mettre en valeur les capacités, les talents de chacun;
  - valoriser l'aspect affectif dans les relations entre les jeunes;
  - publiciser les effets négatifs et l'inefficacité des régimes qui ne respectent pas les règles d'une bonne alimentation;
  - organiser des sessions d'information sur les nouvelles approches médicales qui proposent une alternative aux régimes dénoncés.

ACTIVITÉS COMPLÉMENTAIRES

On retrouvera dans les cahiers pédagogiques suivants d'autres projets d'activités:

- CEQ, *Pour créer de nouveaux rapports femmes-hommes*, février 1981, D-7926, voir activité 14, « L'image de la femme dans la publicité ». Ce cahier est disponible dans votre syndicat.
- CEQ, *Si vous croyez aux droits humains*, octobre 1983, D-8365, voir la fiche 1.24, « L'alimentation ». Ce cahier est disponible dans votre syndicat.
- La Maîtresse d'école, *L'Alimentation*, Cahier de pédagogie progressiste, mars 1981. Ce cahier est disponible à la CEQ.

MATÉRIEL DIDACTIQUE

1. Documentation

- BADER, Jean-Michel, « Courir c'est mourir un peu » dans *Science et vie*, juin 1983, no 789, pp. 32-33.
- « Bouffer, c'est pas d'la tarte! » dans *La Vie en Rose*, mai 1983, pp. 21 à 34.
- CYR, Pauline, « Vivre (mourir) selon les normes des autres » dans *La Gazette des femmes*, mai-juin 1983, p. 28.
- DE GRAMONT, Monique, « La vraie faim des anorexiques » dans *Châtelaine*, février 1985, pp. 69 et suivantes.

- HENRICHON, Pierre, « Mangez maintenant... payez plus tard », chronique « Jeunes consommateurs » dans *Protégez-vous*, mars 1985, pp. 37 à 43.

- LAMBERT-LAGACÉ, Louise, *Menu de santé*, Montréal, Les Éditions de l'homme, 1981.

- LAMBERT-LAGACÉ, Louise, *Une cuisine sage*, Montréal, Les Éditions de l'homme, 1981.

- LAMBERT-LAGACÉ, Louise, *La sage bouffe de 2 à 6 ans*, Montréal, Les Éditions de l'homme, 1984.

- MONTPETIT-FORTIER, Claude, « Les filles malades de la minceur », dans *L'Actualité*, avril 1984, vol. 9, no 4, p. 122.

- « Quiz sur l'alimentation » dans *Protégez-vous*, février 1985, pp. 34 à 36.

- SANTÉ ET BIEN-ÊTRE SOCIAL CANADA, *La nutrition à bon prix*, 32 p. no de cat. : A53-1651/1979F. On peut se procurer ce dossier aux Services d'information, Agriculture Canada, Ottawa, K1A 0C7.

- SANTÉ ET BIEN-ÊTRE SOCIAL CANADA, *Le manuel du guide alimentaire canadien*, 40 p. no de cat. : H21-74/1977F. On peut se procurer ce dossier à l'adresse précitée.

- SANTÉ ET BIEN-ÊTRE SOCIAL CANADA, *Valeur nutritive de quelques aliments usuels*, édition révisée, 1979, 37 p. On peut se procurer ce dossier à l'adresse précitée.

2. Pièce de théâtre

Vers un festin inconnu, pièce de théâtre sur l'alimentation produite pour les jeunes du préscolaire et du primaire par le Théâtre du Gros Mécano, C.P. 715, Haute-Ville, Québec, G1R 4S2, tél. : (418) 694-0181.

ANNEXE

QUESTIONNAIRE SUR L'ALIMENTATION

1. Identification

- fille ______
- garçon ______

2. Âge ______

3. Niveau d'études

- préscolaire ______
- primaire 1er cycle ______
- primaire 2e cycle ______
- secondaire 1er cycle ______
- secondaire 2e cycle ______
- collégial ______

4. Combien de repas prends-tu par jour? ________

5. Combien de collations prends-tu par jour? ________

6. Quelle est la durée moyenne des repas?

- 11 min. et moins ________
- 21 à 20 min. ________
- 31 à 30 min. ________
- 30 min. et plus ________

7. T'arriv[illegible]-il de manger autrement que selon le contexte habituel, c'est-à-dire assise ou assis à une table prévue à cet effet? Indique le nombre de fois par semaine.

	Repas	Collation
• devant le téléviseur	________	________
• sur un banc	________	________
• assis par terre	________	________
• debout	________	________
• autre (précise)	________	________

8. Manges-tu en faisant autre chose?

- oui ________
- non ________

9. Si tu as répondu oui à la question précédente, indique le nombre de fois par semaine:

- pour les repas ________
- pour les collations ________

10. Que fais-tu alors en mangeant?

- lire ________
- travailler ________
- regarder la télévision ________
- se rendre à l'école ou voyager ________
- autre (précise) ________

11. Combien de fois par semaine prends-tu un repas?

- seule-seul ______
- avec ta famille ______
- avec tes amies-amis ______
- autre (précise) ______

12. Dans quel climat se passent les repas?

- de silence ______
- de détente ______
- de discussion ______
- de bruit ______
- de disputes ______
- autre (précise) ______

13. Qu'est-ce que tu as mangé ou bu depuis 24 heures?

Nombre de portions

- produits laitiers ______
- pain ______
- céréales ______
- fruits ______
- légumes ______
- viande ______
- substituts à la viande tels légumineuses (pois, fèves, lentilles), noix et graines, fromages, oeufs ______
- sucreries ______
- pâtisseries ______
- aliments vides (croustilles, etc.) ______
- boissons gazeuses ______
- alcool ______

14. Entre les repas, identifie, outre la faim et la soif, les raisons qui t'incitent à manger et à boire:

- l'influence de la publicité télévisée ______
- pour passer le temps ______
- l'influence de la famille ______
- l'influence du groupe d'amis ______
- l'ennui ______
- le stress ______
- la colère ______
- autre (précise) ______

15. Est-ce que tu es ou a déjà été:

- trop maigre: oui ______
  non ______
- trop grasse-gras: oui ______
  non ______

16. As-tu déjà suivi ou suis-tu actuellement un régime?

- oui ______
- non ______

17. Si tu as répondu oui à la question précédente, qui t'a aidée ou aidé à choisir le régime suivi?

- la publicité ______
- les amies-amis ______
- la famille ______
- le médecin ______
- j'ai choisi seule, seul ______
- autre, précise ______

DANS LA PEAU DE L'AUTRE **3.2**

PRIMAIRE 2e CYCLE – SECONDAIRE
PRÉSCOLAIRE – PRIMAIRE 1er CYCLE (voir note)

Par cette activité, les étudiantes et les étudiants prennent conscience de leurs perceptions face aux caractéristiques et aux rôles que la société impose aux personnes de leur sexe et à celles de l'autre sexe.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

1. Les étudiantes et les étudiants sont d'abord regroupés en équipes non mixtes de 6 à 8 personnes.

   Chacune des équipes trace un portrait-robot des personnes du sexe opposé (sur les plans physique, comportemental, social, etc.) et énumère des avantages et désavantages à faire partie de ce sexe. Les éléments identifiés sont notés par écrit.

2. Les équipes procèdent à l'échange des notes et discutent en sous-groupes non mixtes des perceptions que les personnes de l'autre sexe ont de leurs caractéristiques, de leurs rôles et de leurs comportements. Pour cette partie de l'activité, il serait souhaitable de faire des copies des notes de chacune des équipes pour les distribuer à l'ensemble des équipes de l'autre sexe.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

1. Les étudiantes et les étudiants sont ensuite regroupés en équipes mixtes pour procéder à la mise en commun de leurs réactions face aux perceptions des personnes de l'autre sexe. Elles et ils sont invités à s'engager dans la discussion dans un esprit qui permette une communication franche.

   L'animatrice ou l'animateur qui a pris connaissance des perceptions des groupes de filles et de garçons suggère un cadre de discussion en équipe, lequel cadre pourrait s'inspirer des éléments suivants:

   - identification des caractéristiques physiques propres à chacun des sexes;
   - énumération des effets biologiques des caractéristiques propres à chaque sexe;
   - relevé des comportements et rôles attribués aux personnes de chaque sexe;
   - discussion sur le bien-fondé de l'attribution de ces comportements et de ces rôles.

     Cette discussion devrait permettre de vérifier si on a attribué à la fille la douceur, la soumission, la serviabilité et la fragilité; si elle doit avoir des enfants et rester à la maison pour les éduquer et agir à l'intérieur d'abord de l'espace privé de la famille. Le garçon se voit-il caractérisé par la force, la responsabilité, la domination et le contrôle de soi à exercer dans sa vie professionnelle et ce, à tous les paliers de la vie sociale et politique?

2. Les étudiantes et les étudiants du secondaire lisent le texte reproduit en annexe I et échangent sur son contenu.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

1. Les étudiantes et les étudiants organisent une activité du type « théâtre forum » qu'elles et qu'ils pourront réaliser en classe ou en regroupement de classes.

   On demande à une équipe formée d'au moins deux (2) filles et deux (2) garçons d'élaborer un scénario pour une activité théâtrale d'environ 10 à 15 minutes, dans lequel on met en évidence des rapports filles-garçons de leur âge expressément orientés vers des perceptions contestées lors de l'activité réalisée antérieurement.

   La pièce est d'abord jouée devant les spectatrices ou spectateurs sans interruption. Elle est ensuite reprise à partir du début et une spectatrice ou un spectateur peut à tout moment ordonner un arrêt du jeu parce qu'elle ou qu'il n'est pas d'accord avec les propos tenus par une joueuse ou un joueur. Elle ou il se substitue alors à la joueuse ou au joueur; la scène est reprise en y apportant les changements souhaités et la pièce continue. Par la suite, toute autre spectatrice ou tout autre spectateur peut ordonner un arrêt du jeu et intervenir de la même façon.

2. Les étudiantes et étudiants identifient dans leurs comportements des attitudes sexistes.

3. Elles et ils cherchent ensemble un mot ou un signe à utiliser lorsqu'elles et qu'ils sont témoins de comportements sexistes entre eux. La personne à qui s'adresse le mot ou le signe est seulement invitée à modifier son comportement.

NOTE: PRÉSCOLAIRE ET PRIMAIRE 1er CYCLE

Observation de la réalité

1. L'animatrice ou l'animateur réalise avec les enfants un sondage en utilisant le questionnaire proposé en annexe 2.

2. À partir des avis exprimés par les enfants, l'animatrice ou l'animateur engage une discussion en faisant ressortir qu'il y a des stéréotypes liés au sexe et en les amenant à comprendre que chacune ou chacun est unique en son genre et peut expérimenter ainsi différentes activités, sans contrainte quant au sexe.

Analyse de la réalité

1. L'ensemble des filles et des garçons sont appelés à exprimer leurs impressions si elles ou ils étaient des personnes de l'autre sexe. L'animatrice ou l'animateur présente les mises en situation suivantes:

   - « Si tu changeais de sexe pour une journée, exprime:
     — ce que tu ferais et que tu n'as jamais osé faire;
     — ce que tu continuerais de faire;
     — ce que tu cesserais de faire;
     — ce que tu n'oserais jamais faire. »
   - « Aimerais-tu être une personne de l'autre sexe pour toute ta vie? Dis pourquoi? »

2. Les enfants expriment verbalement leurs réflexions qu'on peut inscrire au tableau.

3. L'animatrice ou l'animateur engage une discussion qui devrait permettre de questionner les stéréotypes et d'identifier des moyens pour enrayer les pratiques sexistes dans la vie quotidienne.

Transformation de la réalité

1. L'animatrice ou l'animateur demande aux enfants de chercher ensemble un mot ou un signe à utiliser lorsqu'elles et qu'ils sont témoins de comportements sexistes entre eux. La personne à qui s'adresse le mot ou le signe est tacitement invitée à modifier son comportement.

ACTIVITÉS COMPLÉMENTAIRES

1. On retrouvera dans les cahiers pédagogiques produits par la Centrale et disponibles dans votre syndicat d'autres projets d'activités:

   - *Pour créer de nouveaux rapports femmes-hommes,* CEQ.

     Fiches sur l'apprentissage des rôles:
     - par la langue: p. 14 à 16;
     - dans la famille: p. 19 à 33;
     - par l'éducation sexuelle: p. 41 à 44;
     - par les médias: p. 47 à 54;
     - par les sports: p. 57 à 63;
     - en général: p. 64 à 72.

   - *Si vous croyez aux droits humains,* CEQ.

     - « J'analyse mes livres », p. 13-14.

2. Si elle est présentée dans leur région, les jeunes assistent à la pièce de théâtre *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon* produit par le Théâtre du Gros Mécano. À défaut, l'animatrice ou l'animateur ou les jeunes eux-mêmes peuvent faire la lecture du texte édité chez Québec-Amérique, 450, rue Sherbrooke est, bureau 390, Montréal, H2L 1J8, tél.: (514) 288-2371.

   Dans les deux cas, l'enseignante ou l'enseignant poursuit la discussion déjà amorcée en exploitant le guide d'animation préparé par la CEQ ou accompagnant le texte de la pièce.

MATÉRIEL DIDACTIQUE

1. Documentation

   - *Les comptines populaires,* cahier de pédagogie progressiste numéro 2 produit par la Maîtresse d'école et disponible à la CEQ.

   - Conseil du statut de la femme, *L'école « sexiste », c'est quoi?* et disponible au Conseil du statut de la femme, à Montréal: 1255, Place Philippe, Suite 700, Montréal, tél.: (514) 873-8334;

     à Québec: 700, boul. St-Cyrille est, Québec G1R 5G9, tél.: (418) 643-4326.

2. **Différents moyens audio-visuels peuvent être utilisés en classe:**

- *Le sexisme à l'école, ou « T'es rien qu'une fille »*, diaporama couleur de 12 minutes, produit par le Conseil du statut de la femme (voir adresse donnée précédemment). **Sujet:** Les stéréotypes sexuels dans les manuels scolaires et l'orientation des filles.
- *Un bébé tout neuf*, vidéo 3/4'' couleur, 28 minutes, produit par le Conseil du statut de la femme (voir adresse donnée précédemment). **Sujet:** Les stéréotypes sexuels dans la vie d'un bébé.
- *Les filles, les guenilles, les garçons, les soldats:* vidéo 3/4'' en noir et blanc distribué par Vidéo-Femmes et disponibles à Vidéo-Femmes, 56, rue St-Pierre, Suite 203, Québec, G1K 4A1, tél. (418) 692-3090. Sujet: La socialisation des jeunes enfants et les stéréotypes sexuels.
- *Chaperons rouges*, vidéo de 43 minutes produit par Vidéo-Femmes (voir adresse donnée précédemment).
- *Images des femmes dans la publicité*, vidéo de 30 minutes produit par Vidéo-Femmes (voir adresse donnée précédemment).
- *Ce n'est pas mon genre*, vidéo couleur de 30 minutes, produit par Spirafilm-CEQ et disponible à la CEQ.

ANNEXE 1

Casser les moules et les modèles liés au sexe ne veut pas dire rejeter carrément les émotions, les rôles, les attitudes et les comportements que chacune et chacun ont dû apprendre pour se conformer à ce qu'on attendait d'elle ou de lui. Cela signifie plutôt se permettre de vivre et d'être une personne complète en se débarrassant de la rigidité des stéréotypes traditionnels de féminité et de masculinité. Pour ce faire, il nous faut arriver à adopter des modèles mixtes d'identité humaine; des modèles dans lesquels cohabitent toutes les qualités et aptitudes, sans distinction de sexe.

Les stéréotypes sexuels reposent sur une série d'images de ce que doit faire ou ne pas faire une fille ou un garçon, sur une série de représentations de ce que doit être la féminité ou la masculinité. Le stéréotype dicte des règles que filles et garçons apprennent et intériorisent comme naturelles, normales et logiques. Cela les conduit à s'inscrire dans les voies « traditionnelles » de l'accomplissement féminin et masculin. Ainsi, elles et ils se soumettent à des comportements distincts selon le sexe.

Les stéréotypes masculins ou féminins empêchent l'individu d'être un tout. Ils ont cours de façon à séparer, diviser allant jusqu'à opposer les sexes. Les stéréotypes imposent une vision de la société divisée en deux mondes: le monde masculin et le monde féminin. Selon le monde auquel son sexe réfère, la personne doit respecter certaines règles, accomplir certaines tâches, jouer tels rôles, ne pas outrepasser certaines limites et s'inscrire dans un vocabulaire distinct.

Cela est historiquement démontré maintenant. L'effet pernicieux de ces stéréotypes se traduit par une discrimination envers les femmes à la maison, à l'école, au travail et dans toute la société, empêchant ainsi la création de nouveaux rapports femmes-hommes.

Il importe donc de poursuivre ensemble la dénonciation des stéréotypes car ceux-ci freinent et limitent les aspirations des femmes et des hommes; ils imposent des frontières et des carcans qu'il nous faut briser.

Dénoncer ne veut-il pas aussi dire apprendre à éduquer autrement?[1]

1. Extrait de *Et si on se racontait*, guide pédagogique préparé par la CEQ pour la tournée de la pièce de théâtre *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*, février 1985, D-8578.

QUESTIONNAIRE SUR LES PREJUGÉS SEXUELS

	Oui	Non
1. A. Si tu es une fille, est-ce qu'on t'a déjà dit que tu étais un garcon manqué?	☐	☐
B. Si tu es un garçon, est-ce qu'on t'a déjà dit que tu devais pleurer en silence et en cachette?	☐	☐
2. Si tu savais qu'un garçon prend plaisir à jouer avec des poupées, est-ce que tu te moquerais de lui?	☐	☐
3. Le hockey, ce n'est pas un jeu de fille et sauter à la corde, ce n'est pas un jeu de garcon.	☐	☐
4. Si tu savais qu'une fille demande un bâton de baseball en cadeau, est-ce que tu te moquerais d'elle?	☐	☐
5. Ce sont généralement les filles qui lavent les tableaux dans la classe.	☐	☐
6. C'est plus naturel pour les mères que pour les pères de prendre soin des enfants.	☐	☐
7. Dans la classe, les grosses boîtes sont généralement portées par les garçons.	☐	☐
8. Les filles sont plus fragiles que les garçons.	☐	☐
9. Être policier, c'est pour les garcons et être secrétaire, c'est pour les filles.	☐	☐
10. J'hésiterais à donner un coffre à outils en cadeau à une fille.	☐	☐

QUAND J'ÉTAIS PLUS JEUNE... 3.3

SECONDAIRE — COLLÉGIAL

Par un retour à des souvenirs d'enfance ou de jeune adolescence[1], les étudiantes et étudiants identifient et expriment leurs expériences et émotions liées à la découverte de la sexualité. Elles et ils prennent conscience que la sexualité n'appartient pas qu'aux adultes. Toutes et tous sont également saisis de l'importance de créer un conditionnement positif par rapport à la sexualité.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

1. Les étudiantes et les étudiants sont informés de l'objet de l'activité et forment, selon leur choix, des groupes mixtes ou non mixtes de quatre à six personnes.

2. Elles et ils sont invités à partager leurs souvenirs d'enfance, à partir d'un guide de discussion suggéré en annexe. Dans le cas des jeunes du secondaire 2e cycle et du collégial, cette activité peut être suivie des souvenirs du début de l'adolescence.

   L'animatrice ou l'animateur spécifiera que chaque membre de l'équipe est libre de partager ou non ses souvenirs et ses émotions; cette consigne doit être respectée par le groupe.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

1. En plénière, une ou un membre du groupe communique, sans personnaliser, le vécu exprimé et les sentiments ressentis en regard de la découverte et de l'expression de la sexualité durant l'enfance et l'adolescence.

2. L'animatrice ou l'animateur, ou le groupe, tente de cerner les facilités et les difficultés vécues par les jeunes à cette étape de leur vie:
   - réaction par rapport à la découverte et à la connaissance de la sexualité;
   - questionnement et qualité des réponses reçues;
   - identification des tabous, des préjugés, des craintes, etc.

3. Les étudiantes et les étudiants échangent ensemble sur le fait que la sexualité est indissolublement liée à la totalité de la personne, qu'elle est présente à tous les âges de la vie et qu'elle s'exprime différemment aux différentes étapes de la vie: enfance, adolescence, âge adulte et vieillesse.

---

1. Activité inspirée de PINSONNEAULT, Sylvie et TARDIF, France dans *Banque d'expériences pour l'animation de groupes en sexualité*, Bureau de consultation jeunesse Inc., 1978. Ce document est disponible au Bureau de consultation jeunesse Inc., 1609 St-Denis, Montréal, H2Y 3K3, tél.: (514) 844-1737.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

1. Les étudiantes et les étudiants se prononcent sur la nécessité d'un cours d'éducation sexuelle au préscolaire, primaire, secondaire et collégial. Elles et ils s'expriment sur le fait que l'éducation sexuelle ne saurait se réduire aux seules réponses à des questions ni au seul apport de connaissances indispensables en ce domaine, qu'elle doit s'effectuer de façon continue depuis la petite enfance, tout au long de la scolarité et au-delà et ce, en prenant en compte le vécu affectif, scolaire, familial et social.

   Elles et ils indiquent ensuite les éléments appropriés d'éducation sexuelle, selon le niveau, et suggèrent des façons de les aborder.

2. Les étudiantes et étudiants réalisent un montage (photographie, bande dessinée, séquence de dessins, etc.) qui permette de visualiser l'affirmation suivante:

   « On a trop longtemps cru que la sexualité était étrangère à l'univers de l'enfant. Dès le tout jeune âge, il est important que l'enfant connaisse, accepte et apprécie son corps et qu'il soit au courant des sensations qu'il procure ».

ANNEXE 1

GUIDE DE DISCUSSION POUR LES SOUVENIRS D'ENFANCE

- Quand avez-vous pris conscience des différences sexuelles entre les filles et les garçons?
- Étiez-vous contentes d'être filles ou contents d'être garçons?
- Auriez-vous aimé changer de sexe? Pour toujours? Pour certaines activités?
- Quels étaient vos rapports avec les enfants de l'autre sexe? À la maison? Dans les jeux?
- Dans votre famille, quels étaient alors les attitudes et les comportements des parents et des aînés face à la nudité, la découverte et la connaissance de votre corps, l'identification des organes sexuels?
- Comment à cet âge, exprimiez-vous votre affection avec des enfants de même sexe et de l'autre sexe? Est-ce que les adultes portaient des jugements sur ces gestes?
- Quels souvenirs avez-vous des jeux sexuels d'enfants: les vôtres ou ceux de votre entourage? Ces jeux étaient-ils connus des parents? Si oui, quelle était leur réaction?
- Dans votre découverte de la sexualité, est-ce que des adultes ou des jeunes plus âgés que vous ont répondu aux questions que vous vous posiez, que vous les ayez formulées verbalement ou non? Est-ce que ces réponses étaient satisfaisantes?
- Vous rappelez-vous des circonstances qui vous ont permis d'apprendre qu'un corps, à travers tous les sens, est source parfois de douleur, parfois de plaisir? Vous a-t-on appris à exprimer ces sensations?
- À quel âge êtes-vous devenus conscientes et conscients de la sexualité de vos parents? de vos aînées et aînés?
- Aviez-vous été prévenus des diverses sollicitations sexuelles dont vous pouviez être l'objet?

GUIDE DE DISCUSSION POUR LES SOUVENIRS D'ADOLESCENCE

- Qui vous a informés des changements qui se produiraient dans le corps de l'adolescente ou de l'adolescent, par exemple: l'apparition des poils, l'augmentation du volume des organes génitaux, la venue et la signification des menstruations, la croissance des seins, le changement dans la voix, etc.? Est-ce que vous avez éprouvé des craintes ou des joies liés à ces changements?

- Avez-vous constaté que ces changements ne se produisaient pas au même moment chez chacune et chacun? Quelle impression cela vous faisait-il?

- Comment la masturbation était-elle perçue par vos amies et amis et par votre entourage? Est-ce que les propos qu'on tenait favorisaient le développement d'un sentiment de culpabilité?

- Vous souvenez-vous de votre premier amour d'adolescence? de votre premier baiser? Comment vous sentiez-vous? Comment se manifestait l'attirance pour l'autre?

- Dans quels lieux souhaitiez-vous vous retrouver avec les amis de votre âge? Avec la personne pour laquelle vous éprouviez de l'attirance? Votre famille était-elle permissive dans vos sorties?

VIVRE SA SEXUALITÉ 3.4

SECONDAIRE 2e CYCLE – COLLÉGIAL

Les diverses formes d'expression de la sexualité vécues à différents âges font l'objet d'opinions très variées de la part du milieu social. L'activité suggérée vise à permettre aux jeunes d'identifier différentes opinions, de leur faire prendre conscience des tabous, préjugés ou intolérances entretenus et de susciter une attitude d'ouverture et de respect face à la réalité sexuelle différemment vécue par d'autres filles et d'autres garçons, d'autres femmes et d'autres hommes.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

1. Les étudiantes et les étudiants, individuellement ou en petits groupes, répondent aux deux questions s'appliquant aux situations suggérées.

QUESTIONS:

a) Dans la société, que pense-t-on de...?

b) Que pensez-vous de...?

SITUATIONS

a) Une fille qui sort régulièrement avec un garçon;

b) un garçon qui sort régulièrement avec une fille;

c) une fille qui a plusieurs « chums »;

d) un garçon qui a plusieurs « blondes »;

e) une fille qui ne sort pas avec un garçon;

f) un garçon qui ne sort pas avec une fille;

g) un garçon qui se masturbe;

h) une fille qui se masturbe;

i) une fille homosexuelle;

j) un garçon homosexuel;

k) une fille qui a des relations sexuelles avec son « chum » ou avec plusieurs partenaires;

l) un garçon qui a des relations sexuelles avec sa « blonde » ou avec plusieurs partenaires;

m)une fille qui n'a pas de relations sexuelles;

n) un garçon qui n'a pas de relations sexuelles.

2. Ensemble, on dresse la liste des opinions et des réponses émises par les jeunes.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

1. Le groupe engage une discussion sur les diverses réponses apportées.

2. Les questions les plus controversées pourront faire l'objet d'une discussion plus approfondie où on tentera de distinguer :

   - les informations fausses ou biaisées;
   - les tabous, les préjugés, les jugements de valeur;
   - les attitudes découlant de problèmes rencontrés;
   - Les différentes options quant à la sexualité, le rapport âge/maturité et activités sexuelles, les choix à faire pour soi et le respect des choix des autres.

3. La discussion devrait amener les étudiantes et les étudiants à s'exprimer sur les questions suivantes:

   - Quel rôle jouent les parents, les amis, l'entourage dans le choix des formes d'expression de la sexualité? Est-ce que les attitudes de ces personnes correspondent aux attentes des jeunes?
   - Pourquoi marginalise-t-on encore aujourd'hu: le fait homosexuel? Quelles sont les attitudes et les pratiques discriminatoires exercées dans votre milieu à l'égard de personnes en raison de leur orientation sexuelle? Comment peuvent-elles être éliminées?
   - En considérant diverses situations, dire comment une personne peut assumer sa sexualité?

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

Les émissions de télévision et les films véhiculent les stéréotypes sexuels dominants de la société et entretiennent des préjugés à l'égard des persones qui ne respectent pas les pratiques sociales les plus courantes.

1. Les étudiantes et étudiants préparent une grille d'observation permettant d'identifier dans ces émissions télévisées ou dans ces films:

   - l'image de la femme et de l'homme;
   - la relation fille-garçon ou femme-homme;

1. L'animatrice ou l'animateur pourra utiliser la brochure *La sexualité des 15-25*, rédigée par le Bureau de consultation jeunesse Inc. et la Fédération du Québec pour le Planning des naissances, 4e édition, revue et corrigée de 1982. Ce document est disponible au Bureau de consultation jeunesse Inc., 1609 St-Denis, Montréal H2X 3K3, tél.: (514) 844-1737, au coût de 4,50 $.

- l'image projetée et le sort réservé aux personnages vivant une situation jugée marginale (rapport sexuel hâtif, grossesse non désirée, homosexualité, divorce, etc.)

2. Les étudiantes et les étudiants identifient des émissions télévisées ou des films à visionner. Elles et ils notent les éléments positifs ou négatifs observés et identifient les valeurs véhiculées.

3. La mise en commun des données recueillies devrait permettre de juger de la tolérance et de l'acceptation des différentes situations vécues par les personnages observés.

4. Les étudiantes et les étudiants peuvent être associés à l'animation de l'activité complémentaire suggérée.

ACTIVITÉ COMPLÉMENTAIRE

Visionnement d'un vidéo: *Comme jeunesse se passe*.

DESCRIPTION DU VIDÉO

Les débats qui ont entouré la consultation sur le contenu du programme d'éducation sexuelle furent passionnés au Québec. Pourtant, le besoin d'assurer aux jeunes une éducation sexuelle a été démontré. Les intervenantes et intervenants dans les services de santé soulignent que de plus en plus de jeunes ont une vie sexuelle active. Comment la sexualité est-elle vécue par les adolescentes et les adolescents?

Michèle Pérusse est allée interroger les jeunes. Ces dernières et ces derniers parlent de leurs premières relations sexuelles, de la contraception, de leur perception de l'attitude des parents et des autres adultes et de leur besoin de cours d'éducation sexuelle.

Les jeunes échangent sur les différentes façons dont sont vécus les rapports sexuels entre les adolescentes et les adolescents d'une part, les stéréotypes de conquête masculine et de recherche de plaisir à sens unique et d'autre part, la revendication d'un vécu sexuel différent, marqué par la communication, la tendresse et le plaisir partagé.

Le fait homosexuel est relevé dans le film et marqué, on s'en doute bien, par des hésitations et des difficultés de la part des personnes visées à communiquer leurs démarches en matière de sexualité.

APPRÉCIATION

Ce film est un instrument valable pour déclencher une bonne discussion entre adolescentes, adolescents, parents et adultes travaillant auprès des jeunes. Il ne s'attarde cependant qu'au cas de jeunes qui ont une vie sexuelle active. Il serait important qu'avant son visionnement, les jeunes et les adultes soient informés de cet aspect pour éviter que ce document soit perçu ou comme une incitation à vivre des expériences sexuelles avant de prendre des décisions en ce sens, ou comme un jugement porté à l'égard des jeunes sur le degré de développement de leur vécu sexuel.

PRÉPARATION AU VISIONNEMENT

L'enseignante ou l'enseignant, un membre du personnel de l'école oeuvrant auprès des jeunes, des représentantes ou des représentants de parents, une adolescente ou un adolescent pré-visionnent le film, discutent de son contenu, préparent un guide

d'utilisation auprès des étudiantes et des étudiants et conviennent de la démarche accompagnant le visionnement du film.

Le guide pourrait contenir les éléments suivants:

- brève description du film;
- remarques préalables, mises en garde et consignes de visionnement;
- guide de discussion après le visionnement du film [2];
- identification du suivi à assurer pour répondre aux besoins des jeunes: éducation sexuelle, connaissance des groupes ou personnes ressources du milieu, etc.

SUGGESTION POUR UNE DISCUSSION

1. Les étudiantes et les étudiants expriment leur point de vue (accord, désaccord, conditions, etc.) à partir des aspects suivants mis en valeur dans le vidéo:
   - âge des premières relations sexuelles;
   - attitude des partenaires: stéréotypée, de recherche d'un rapport satisfaisant, d'une communication de tendresse, etc.;
   - ce qui est recherché dans la relation sexuelle;
   - rôle des parents et des adultes de son entourage immédiat;
   - éducation sexuelle: sa nécessité, ce qu'on en attend;
   - responsabilité de la contraception;
   - homosexualité masculine et féminine;
   - relations filles-garçons en général.
2. Cette discussion devrait permettre aux personnes ressources et intervenantes d'identifier les principaux besoins des jeunes en termes d'éducation, de constitution de groupes d'échanges, etc. en vue d'y répondre.

FICHE TECHNIQUE

Titre: Comme jeunesse se passe!

Réalisation: Michèle Pérusse

Vidéo 3/4", couleur, 45 min., Québec 1983

Distribution: Vidéo-Femmes
56, rue St-Pierre
Suite 203
Québec G1K 4A1

Coût de location par visionnement:
- groupes communautaires: 60,00 $
- commissions scolaires: 60,00 $
- cégeps et groupes syndicaux: 100,00 $

2. Cette activité pourrait être l'occasion d'utiliser et de faire connaître la brochure: *La sexualité des 15 20*, produit par le Bureau de consultation jeunesse Inc.

LA VIE N'EST PAS UN ROMAN HARLEQUIN 3.5

SECONDAIRE — COLLÉGIAL

Toutes les adolescentes et tous les adolescents sont préoccupés par les questions relatives à la sexualité. La présente activité vise à susciter une prise de conscience des situations vécues par elles et par eux et à vérifier en quoi ces situations reproduisent des stéréotypes ou des préjugés. Les jeunes seront également appelés à exprimer leurs besoins d'information et d'échange sur les sujets concernant la sexualité.

ANALYSE ET OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

1. Les étudiantes et les étudiants se divisent en équipes non mixtes et prennent connaissance individuellement d'abord des situations décrites dans l'annexe de réflexion qui leur est spécifiquement [illegible]. Elles et ils échangent ensuite entre elles et entre eux sur ces situations.

2. Toujours en équipes non mixtes, elles et ils situent les situations décrites en distinguant celles qui sont des [illegible] des stéréotypes de celles qui ne le sont pas: par exemple, recourir à des artifices pour plaire ou pour attirer l'attention, [illegible] des rôles et des responsabilités selon le sexe, etc. La liste pourra être complétée par des situations vécues.

3. Elles et ils indiquent si ces situations correspondent à des images publicitaires, à des comportements véhiculés dans les romans, dans les films ou les émissions télévisées, etc.

4. Elles et ils découvrent des attitudes à modifier pour éviter que, dans leurs relations affectives filles-garçons et dans leurs approches et rapports sexuels, elles et ils reproduisent, sans discernement, des préjugés, des stéréotypes, des modèles dictés par des images, etc.

5. En plénière, les filles et les garçons mettent en commun leurs réflexions.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

1. En équipes mixtes ou non, les jeunes échangent sur le texte apparaissant en annexe [illegible]

2. Elles et ils identifient ensuite leurs besoins d'information et d'échange sur des thèmes liés à la sexualité et sur les moyens et approches à privilégier pour que l'école y donne suite. Des exemples de thèmes: [illegible] l'adolescence et expression de la sexualité, approches amoureuses, relations sexuelles, contraception, maladies transmises sexuellement, grossesse non désirée, avortement, soutien et aide en cas de difficultés.

MATÉRIEL DIDACTIQUE

1. Documentation

   Bureau de consultation jeunesse Inc. et Fédération du Québec pour le Planning des naissances, *la Sexualité des 15-20*, 1982, 100 p.

2. Film

   [illegible], déjà cité dans la fiche **Harcèlement et agression faits aux filles.**

ANNEXE 1

EXERCICE DE REFLEXION POUR LES FILLES

Est-ce que les situations suivantes correspondent à une réalité vécue par toi ou par une ou des filles que tu connais?

Relativement aux rapports affectifs filles-garçons:

- ne pas sortir avec sa famille ou des amies parce que la fille attend un appel téléphonique de son « chum »;
- se priver [illegible] parce que les gars ne s'intéressent pas à so[illegible] [illegible];
- aller dans une soirée et attendre que les gars viennent la demander pour danser;
- se maquiller pour plaire ou parce que toutes les filles du groupe le font;
- dire du mal d'une fille qui s'est sortie avec le « chum » d'une autre;
- pour des sorties avec le « chum », attendre que celui-ci propose un endroit où aller;
- aller quand même dans un endroit avec son ami, même si cela ne t'intéresse pas (ex. : partie de hockey);
- rêver d'une histoire d'amour qui se termine par un mariage et des enfants;
- avoir des activités personnelles en dehors de celles qu'on a avec son ami;
- accorder priorité à une sortie avec un gars plutôt qu'à une sortie entre filles;
- ne pas aller à une soirée parce qu'on n'est pas accompagnée;
- croire qu'une fille doit faire les premiers pas après une chicane avec son « chum »;
- [illegible]

Relativement aux approches sexuelles:

- être dérangée par les remarques que les gars font sur ton corps;

- ne pas oser remettre un gars à sa place lorsqu'il fait des remarques grossières sur les femmes, sur leur corps;
- se sentir mal à l'aise quand un gars veut t'embrasser et ne pas oser s'opposer pour ne pas paraître « niaiseuse » ou ne pas oser s'opposer par gêne;
- vouloir embrasser un gars mais ne pas oser le faire;
- être incapable de refuser des avances sexuelles qui ne plaisent pas;
- avoir peur de passer pour une fille qui « couche »;
- avoir peur de passer pour une « niaiseuse » parce que tu n'es pas prête à donner suite à des avances sexuelles;
- avoir seulement le goût de marques d'affection et de tendresse et ne pas être capable de dire non à un gars qui veut que le rapprochement aille plus loin.

Relativement aux rapports sexuels:

- être trop gênée pour diriger les caresses dans un rapport sexuel ou pour confier que des caresses font plaisir et d'autres, pas;
- penser qu'un premier rapport sexuel procure automatiquement de la douleur à la fille;
- croire que la seule façon de faire l'amour, c'est d'avoir une relation sexuelle complète;
- accepter de consommer de l'alcool ou de la drogue pour acquiescer plus facilement à une demande de rapport sexuel;
- par gêne, ne pas vouloir parler de ses relations du passé à son partenaire;
- savoir que tu as une maladie transmise sexuellement, refuser de le dire à un partenaire et avoir quand même des relations sexuelles;
- accepter de faire l'amour dans des lieux non protégés;
- vivre la violence ou la contrainte dans le rapport sexuel et ne pas la refuser;

Relativement à la contraception et à la grossesse:

- refuser d'avoir une relation sexuelle parce que tu n'as pas de moyen contraceptif;
- croire le gars qui te dit qu'il n'y a pas de danger de grossesse parce qu'il fera attention;
- ne pas utiliser de moyen de contraception et prendre « une chance » lors d'une relation sexuelle;
- avoir peur d'être enceinte;
- croire que la contraception est l'affaire des filles et des femmes, seulement;
- être gênée de demander au garçon d'utiliser un moyen contraceptif ou de lui en offrir un : le condom.

- être gênée de prendre un rendez-vous avec un médecin pour obtenir des moyens contraceptifs.
- accepter une relation sexuelle en n'étant pas informée des périodes à risque de fécondation.
- croire que tu es stérile parce que tes premières relations sexuelles n'ont pas été suivies d'une grossesse.

ANNEXE 2

EXERCICE DE RÉFLEXION POUR LES GARÇONS

Est-ce que les situations suivantes correspondent à une réalité vécue par toi ou par un ou des garçons que tu connais?

Relativement aux rapports affectifs filles garçons:

- se poser des tas de questions sur soi parce que les filles ne s'intéressent pas à toi (« ne pas pogner »);
- être gêné de parler à une fille qui nous plaît.
- laisser entendre à une fille qu'on l'appellera pour sortir et ne pas le faire.
- prendre régulièrement l'initiative du choix du lieu de sortie avec sa « blonde ».
- se retrouver avec un groupe de gars et tenir des propos désobligeants à l'égard des filles et en rire, alors que seul, on n'oserait pas.
- se moquer d'un gars qui éprouve de la gêne avec les filles.
- masquer sa gêne et commettre des maladresses envers les filles.
- dire qu'une fille « marche »;
- accorder priorité à une sortie entre gars plutôt qu'à accepter une invitation d'une fille.
- sortir volontairement avec une autre fille après une dispute avec sa « blonde »;
- ne pas tolérer que la fille ait des activités personnelles en dehors de soi.
- casser avec une fille parce qu'elle refuse de se faire « minoucher » durant une soirée où elle est fatiguée.

Relativement aux approches sexuelles:

- embrasser une fille sans tenir compte de la gêne ou de l'embarras qu'elle éprouve;
- ne pas être l'initiateur d'un baiser avec une fille.
- poursuivre les avances sexuelles à une fille même si elle ne le désire pas ou même si elle est réticente.
- traiter de « [illegible] » une fille qui ne veut pas donner suite à des avances sexuelles.

- se surprendre qu'une fille veuille limiter le rapprochement à des marques d'affection et de tendresse;
- avoir peur de passer pour un « niaiseux » parce que tu n'as pas encore fait des avances sexuelles à une fille;
- faire une invitation à participer à un « party » insistant pour te retrouver seul avec une fille afin de lui faire des avances sexuelles.

Relativement aux rapports sexuels:

- ne pas se préoccuper si une fille est satisfaite ou déçue du rapport sexuel;
- avoir des relations sexuelles en ne sachant pas quelles caresses lui procurent du plaisir;
- être déçu d'un rapport sexuel, mais ne pas le dire ou ne pas laisser entendre le contraire;
- ne pas vérifier quelles caresses procurent du plaisir à ta partenaire;
- être continuellement le meneur dans une relation sexuelle;
- penser qu'une première relation sexuelle complète procure automatiquement de la douleur à la fille;
- croire que la seule façon de faire l'amour, c'est d'avoir une relation complète;
- consommer de l'alcool ou de la drogue pour te sentir plus à l'aise et te permettre d'insister ou de forcer une fille à avoir une relation sexuelle;
- faire croire à tes amis que lors de tes premières expériences sexuelles, tu as été « extra »;
- s'inspirer d'images pornographiques pour choisir les caresses à faire;
- taire ton inexpérience lors des premiers rapports sexuels;
- être jaloux de la plus grande expérience sexuelle de ta partenaire;
- savoir que tu as une maladie transmise sexuellement, refuser de le dire à une partenaire et avoir des relations sexuelles.

Relativement à la contraception et à la grossesse:

- dire à une fille que la contraception, c'est son affaire;
- refuser de te procurer des condoms ou d'en utiliser si on t'en offre;
- dire à une fille qui n'utilise pas de moyen contraceptif qu'il n'y a pas de danger de grossesse ou l'inciter à prendre « une chance »;
- ne pas porter attention aux craintes de grossesse rapportées par une fille ou t'en moquer;
- demander à une fille d'avoir une relation sexuelle sans te préoccuper des risques de fécondation;
- être gêné de dire à une fille que tu ne veux pas « prendre de chance ».

ON SE RENCONTRE, ON SE PLAIT

Dans la vie de tous les jours, on établit une série de contacts avec des filles et des garçons. À l'intérieur de ces contacts, il arrive de choisir un garçon ou une fille avec qui on est intéressé à créer un lien privilégié et à communiquer de façon plus intime. Ce lien ne s'établit pas toujours spontanément ni facilement. L'engagement dans une relation avec l'autre se fait progressivement.[1]

Selon le rythme de chacun, on exprime et on satisfait les besoins qui sont stimulés par la présence de l'autre. Les baisers, les caresses permettent de combler les besoins de rapprochement physique, de tendresse, de chaleur et d'affection [illegible].

Ces comportements sexuels entraînent aussi des questions. On ne sait pas très bien si l'autre prend ça comme un geste d'affection passager, le témoignage d'une affection qui pourrait durer, ou encore un flirt. On se demande aussi si c'est une façon de dire que les choses pourraient aller plus loin.

Ces questions sont réelles. Au moment d'un échange, on n'est pas nécessairement sur la même longueur d'ondes. Ces questions portent à réfléchir... Certains s'engagent dans des relations sexuelles après une courte période de fréquentation. D'autres choisissent plutôt de s'embrasser et de se caresser un certain temps avant de vivre des relations plus intimes. D'autres encore décident que les caresses et les baisers suffisent à exprimer leurs sentiments et leurs besoins; certains enfin s'y adonnent sans qu'il y ait de fréquentation.

Cela démontre que tous n'ont pas les mêmes options quant à la sexualité. Il faut respecter les attitudes et les options des autres. Il faut aussi faire ses propres options. Il est important lors d'un échange de respecter son avis et l'avis de son partenaire. Il s'agit alors d'établir une entente qui satisfasse les deux.

Chacun donne à la relation sexuelle le sens ou la signification qu'il veut. L'important c'est de savoir quel sens elle a pour soi et de le communiquer. Cette démarche peut faire la différence entre être bien dans sa peau ou se sentir forcé, exploité, coupable ou insatisfait.

La relation sexuelle correspond également à l'expression de différents sentiments ou besoins comme la tendresse, l'agressivité, l'affection et le désir de rapprochement et de contacts physiques. Savoir à quels besoins correspond à un moment donné le désir de relation sexuelle permet de mieux se connaître, de s'exprimer de façon plus satisfaisante et d'établir une communication plus franche.

Faire l'amour permet de communiquer avec l'autre; c'est un geste que l'on pose à deux. Il implique l'échange, la disponibilité, l'attention à l'autre et le goût de lui donner du plaisir.

Cette communication n'est pas toujours facile. Il est souvent utile pour comprendre ce qu'on vit d'exprimer et d'écouter les besoins ou les sentiments vécus dans la relation sexuelle. Prendre le temps d'exprimer les attentes que l'on a envers l'autre permet souvent d'éviter la confusion et les déceptions.

On ne doit pas se sentir obligé de s'engager dans une communication sexuelle, quel qu'en soit le degré, si on n'en a pas le goût. Les relations sexuelles ne sont pas des compétitions sportives, ni le seul moyen pour se prouver ou prouver aux autres sa féminité ou sa virilité. Un échange, ça se fait entre deux égaux, [illegible]

1. Extrait de « La relation sexuelle » dans [illegible]

préhension mutuelle. Il est important de se parler, de se dire ce qu'on souhaite et ce qu'on trouve agréable, en somme, de se connaître. Connaître une personne et se faire connaître d'elle, ça vaut la peine d'y consacrer tout le temps voulu. Et d'ailleurs, la connaissance de l'autre ne se fait pas seulement par l'expérience sexuelle.

Des baisers et des caresses...

Différents comportements sont possibles dans les communications sexuelles. Il y a :

— les baisers et les caresses qui se limitent à la tête, au visage et au cou;

— les baisers et les caresses sur tout le corps et particulièrement aux seins, à la vulve, au clitoris et au pénis selon les préférences exprimées par chacun.

Toutes formes de caresses l'un par l'autre ou encore l'un en présence de l'autre, qu'elles conduisent ou non à l'orgasme — certains parlent ainsi de masturbation réciproque — deviennent en soi un moyen pour vivre une relation d'une façon plus intime ou encore tout simplement pour se donner du plaisir. Le fait qu'elles aident à mieux connaître les réactions et les besoins de son propre corps en plus de découvrir ce qui fait plaisir à l'autre, peut constituer un atout très précieux dans le déroulement de relations sexuelles harmonieuses et ce, qu'il y ait ou non pénétration. Ceci est un moyen d'éviter une grossesse à la condition de s'assurer que l'éjaculation ne se produise pas près de la vulve car le sperme peut être transporté jusqu'au vagin au cours des caresses.

On a par le passé — et encore malheureusement aujourd'hui — donné un sens très restreint à la relation sexuelle en la limitant au coït; on devrait plutôt y voir toute une variété d'activités au cours desquelles des partenaires se sentent très intimes, très près l'un de l'autre échangeant des caresses et se donnant du plaisir sans qu'un coït leur paraisse essentiel. Pratiquement tous ces comportements peuvent amener un orgasme, i.e. un plaisir intense qui s'accompagne d'une détente. (...)

La relation sexuelle n'est pas une démonstration sportive; un garçon à qui la gêne enlève tous ses moyens n'a pas à s'en faire, une fille peut ressentir moins de plaisir qu'elle se l'imaginait. Même si ce n'est pas un succès total, il reste le plaisir d'être ensemble et d'avoir appris quelque chose ensemble, c'est déjà beaucoup. Faire l'amour, ça s'apprend lentement.

En accord avec soi-même

Trop souvent, on est influencé par les idées des autres et par ce que les gens disent. Les « tout l'monde le fait, fais-le donc » ne sont pas plus libérateurs que les « c'est défendu ».

Être entièrement libre de toute influence est impossible, même quand on cherche à y échapper. Il y a le milieu, les amis, les parents, les valeurs auxquelles on croit. Il y a la liberté et le bonheur des autres qui créent des responsabilités et des limites à la liberté de chacun. Si on a des relations sexuelles sans prévoir les moyens d'empêcher une grossesse, on se nuit l'un à l'autre et aussi à l'enfant qui pourrait naître. Quand on fait semblant d'aimer l'autre pour arriver à faire l'amour, on empiète sur sa liberté.

En somme, être en accord avec soi-même, c'est accepter de s'interroger sur ses désirs, ses sentiments et son vécu. C'est aussi tenir compte du contexte dans lequel on vit. Pour ceux qui s'engagent dans des relations sexuelles, les valeurs comme la fidélité, l'amour, le mariage prennent une importance particulière. Là encore, toutes les options sont possibles. Certains préfèrent avoir des relations sexuelles seulement dans le cadre du mariage, d'autres considèrent que le mariage est un engagement distinct de celui d'avoir des relations sexuelles. La fidélité et l'amour sont aussi des réalités qui impliquent un échange, une discussion et une entente. Il ne faut pas s'attendre à ce que tout le monde pense comme soi; aussi est-il important de préciser ses options, de les discuter et d'en arriver à une entente.»

INFECTIONS GÉNITALES ET MALADIES TRANSMISES SEXUELLEMENT

3.6

SECONDAIRE 2e CYCLE · COLLÉGIAL

À partir d'un questionnaire déclencheur, les étudiantes et les étudiants se familiarisent à la réalité que sont les infections génitales et les maladies transmises sexuellement (MTS), sont sensibilisés aux particularités de différentes infections et maladies et prennent conscience de l'importance de développer des attitudes assurant la santé des organes génitaux.

OBSERVATION ET ANALYSE DE LA RÉALITÉ

1. Les étudiantes et les étudiants répondent individuellement au questionnaire suggéré à la fin de la présente fiche.

2. En petites équipes (5-6), elles et ils confrontent leurs réponses et s'il y a des divergences, on doit tenter d'en arriver à un consensus.

3. En plénière, une représentante ou un représentant de chacune des équipes communique les réponses de son équipe.

4. L'animatrice ou l'animateur, suite à cette mise en commun, fait part au groupe des réponses commentées.

5. À partir d'un groupe-cible, les étudiantes et étudiants vérifient le niveau de connaissances des étudiantes et étudiants de l'école et du collège et se prononcent sur la pertinence de dispenser de l'information complète et adéquate sur les infections génitales et les MTS.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

1. Si les étudiantes et les étudiants constatent des besoins d'information supplémentaire sur les sujets en titre, elles et ils procèdent à la fabrication de matériel d'information qui pourra prendre la forme de fiches. On consultera la documentation suggérée à la fin de la fiche ou on pourra recourir aux services du Département de santé communautaire de la région, au centre local de services communautaires, au personnel infirmier de l'école ou du collège ou au centre de santé des femmes.

2. Quelques équipes seront mandatées pour réaliser une fiche d'information sur les infections génitales et les MTS les plus courantes. Cette fiche devrait contenir les éléments suivants: le nom de l'infection ou de la maladie, sa description, ses symptômes, ses soins.

3. Une autre équipe aura pour tâche de préparer une fiche sur les thèmes suivants:

   - Quels sont les facteurs de risques aux infections et aux maladies?

- Que faire si on est atteint d'une infection ou d'une maladie?

- Comment assurer la prévention?

4. L'ensemble de ces fiches pourrait faire partie d'un matériel d'information à diffuser dans l'école ou le collège ou offert à un kiosque d'information lors de la journée « Viens voir ça ».

MATÉRIEL DIDACTIQUE

- BEAUCHAMP, Nicole, « Le condylome ou « crêtes de coq », un virus transmis sexuellement, peu connu, mais de plus en plus répandu », dans *La Presse*, Montréal, samedi, le 23 mai 1981, rubrique « Vivre aujourd'hui ».

- Bureau de consultation jeunesse inc. et Fédération du Québec pour le planning des naissances, *La sexualité des 15-20*, Montréal, 1982, 100 p. Ce document est disponible, au coût de 4,50 $ aux endroits suivants :

  – Bureau de consultation jeunesse inc.
  1609, rue St-Denis
  Montréal H2X 3K3
  Tél. : (514) 844-1737

  – Fédération du Québec pour le planning des naissances
  3826, rue St-Hubert
  Montréal
  Tél. : (514) 842-9501

- JOURDAN, Michelle, PRONOVOST, Louise et DUMAS, Michelle, *MTS*, Faculté de médecine, Centre hospitalier de l'Université Laval, Québec.

- Les Presses de la santé, *Les maladies transmises sexuellement*, 1984, 52 p. Ce document est disponible au coût de 2,50 $ chez l'éditeur :

  – Les Presses de la santé
  C.P. 1000, Station La Cité
  Montréal H2W 2N1
  Tél. : (514) 272-5441

- Service d'information en contraception et sexualité de Québec, *Hygiène et sexualité, sans gêne*, tél. : (418) 681-2181.

- Service jeunesse de la Croix-Rouge, *Les maladies transmises sexuellement*, 1981, 46 p. Ce document est disponible à :

  – La Société canadienne de la Croix-Rouge
  Division du Québec
  2170, boul. Dorchester ouest
  Montréal H3H 1R6

- Sociétal, *Êtes-vous actif sexuellement? Pas besoin d'en faire une maladie*. Brochure disponible dans les départements de santé communautaire du Québec.

- VILLEDIEU, Yannick, « Elle court, elle court, l'épidémie d'amour », dans *L'Actualité*, décembre 1982, pp. 58 et ss.

EXERCICE DE CONNAISSANCE DES INFECTIONS GÉNITALES ET DES MALADIES TRANSMISES SEXUELLEMENT (MTS)

Vrai ou faux

	Vrai	Faux
1. L'usage des désodorisants et parfums vaginaux est recommandé.	☐	☐
2. Les sous-vêtements en coton sont préférables à ceux en nylon.	☐	☐
3. Trois femmes sur quatre souffrent de vaginite à un moment ou l'autre de leur vie.	☐	☐
4. Un homme peut être porteur de microbes spécifiques à des vaginites et ne ressentir aucun symptôme de l'infection.	☐	☐
5. La pilule anovulante (anticonceptionnelle) peut être la cause de vaginite.	☐	☐
6. Une MTS est un virus qui peut s'attraper dans l'air et dans l'eau.	☐	☐
7. Ce sont surtout les couples homosexuels qui sont sujets aux MTS.	☐	☐
8. Toutes les MTS ont besoin de soins le plus immédiats possible.	☐	☐
9. Le condylome se classe parmi les 32 maladies transmises sexuellement répertoriées par l'Organisation mondiale de la santé.	☐	☐
10. Chaque MTS présente des symptômes bien apparents sur notre corps.	☐	☐
11. Une MTS mal soignée peut causer à la longue des conséquences importantes sur notre système sexuel.	☐	☐
12. Il existe actuellement un vaccin éliminant les chances de contracter une MTS.	☐	☐
13. Les traitements pour les MTS sont longs et douloureux.	☐	☐
14. L'utilisation d'un condom est recommandée pour éviter de transmettre ou de contracter des maladies transmises sexuellement.	☐	☐
15. Une MTS est la punition d'une personne qui s'adonne trop à la sexualité.	☐	☐

Réponses — Vrai ou faux

1. **Faux.** Ces produits ne sont généralement guère utiles et ne guérissent pas une infection. Le savon et un bain ordinaire permettent de lutter contre les odeurs. S'il y a persistance et s'il y a démangeaisons, il faut consulter le médecin qui indiquera le produit à utiliser.

2. **Vrai.** Le nylon retient la transpiration et favorise un climat propice aux infections. De plus, il est préférable de porter des sous-vêtements blancs à ceux de couleurs, la teinture pouvant être irritante pour les organes génitaux.

3. **Vrai.**

4. **Vrai.** Pour certaines vaginites, un traitement des deux partenaires s'impose. Si l'homme n'est pas traité, il peut contaminer sa partenaire même si celle-ci a suivi un traitement efficace ou contaminer une autre partenaire.

5. **Vrai.** De trop fortes doses d'oestrogènes seraient responsables de cet état de fait.

6. **Faux.** Comme le nom le dit, une MTS se contracte généralement par relation sexuelle avec une personne déjà contaminée.

7. **Faux.** Tout couple, hétérosexuel ou homosexuel, peut être, un jour ou l'autre, face à un problème de MTS.

8. **Vrai.** C'est pourquoi, il est important de consulter son médecin aussitôt que l'on voit ou ressent des symptômes de maladie quelconque. Si l'on est bien actif sexuellement, il est préférable de passer des examens de contrôle assez régulièrement. Les personnes atteintes d'une MTS doivent avertir leur(s) partenaire(s) sexuel(le)(s) afin qu'elle(s) et qu'il(s) se fassent traiter.

9. **Vrai.** C'est une maladie qui atteint de plus en plus de personnes. Elle est plus facile à déceler chez l'homme. Les personnes atteintes éprouvent des démangeaisons, de vives irritations ou éprouvent la sensation de palper une rugosité, une protubérance. La maladie se traite efficacement et rapidement.

10. **Faux.** Certaines MTS ne présentent pas de symptômes bien apparents ou [illegible]. Par exemple, la maladie peut se situer dans la phase d'incubation, soit la période entre le moment où l'on contracte le microbe et l'apparition des symptômes.

11. **Vrai.** Certaines MTS peuvent causer des infections et des dommages irréversibles aux organes sexuels. Par exemple, la gonorrhée ou blennoragie, lorsque non traitée, peut envahir l'utérus, rejoindre les trompes de Fallope et les infecter; elle cause alors une salpingite qui peut entraîner la stérilité. Mentionnons, de plus, que le tiers des syphilitiques non traités deviennent aveugles, paralysés, souffrent de troubles cardiaques et mentaux.

12. **Faux.** La science médicale a progressé dans ce domaine. [illegible] de vaccin ou médicament miracle qui [illegible] totalement les MTS.

13. **Faux.** Lorsque la maladie est traitée à ses débuts et grâce aux antibiotiques, on peut guérir rapidement de la syphilis ou de la gonorrhée (blennoragie).

14. **Vrai.** Il constitue une sorte de barrière qui empêche [illegible].

15. **Faux.** [illegible] la personne atteinte aura honte d'aller consulter un médecin.

HARCÈLEMENT ET AGRESSION FAITS AUX FILLES

3.7

POUR TOUS (voir note pour le préscolaire et primaire 1er cycle)

Les étudiantes et les étudiants prennent conscience des différentes manifestations du harcèlement sexiste, du harcèlement sexuel et de l'agression sexuelle vécus par les filles à l'école ou ailleurs. Elles et ils considèrent ensuite comment la notion de pouvoir se retrouve au coeur de ce problème. Elles et ils sont également appelés à mettre sur pied un plan d'intervention et d'action pour contrer le problème de harcèlement et d'agression faits aux filles.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

A. AU PRIMAIRE 2e CYCLE ET AU SECONDAIRE 1er CYCLE

1. [illegible]

2. [illegible]

   - [illegible]
   - [illegible]

3. [illegible]

B. AU SECONDAIRE 2e CYCLE ET AU COLLÉGIAL

1. [illegible]

2. [illegible]

3. [illegible]

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

1. Une discussion est engagée avec les jeunes en précisant qu'il ne faut pas tant chercher à se justifier qu'à comprendre les responsabilités que nous avons envers les autres et envers nous-mêmes.

   Les éléments suivants pourraient être considérés lors de la discussion:

   - le harcèlement n'est pas vécu seulement au travail; il n'est pas vécu seulement à l'âge adulte;
   - les sentiments éprouvés par les filles et leurs réactions face à des situations de harcèlement ou d'agression;
   - le fait que les filles vivent des sentiments contradictoires: d'une part, elles ont le désir de plaire et d'être considérées, d'autre part, elles se perçoivent comme un objet de moqueries ou d'attaques, de sorte qu'elles peuvent développer un sentiment d'infériorité et croire que cela fait partie de la vie;
   - les raisons invoquées par les garçons pour pratiquer des formes de harcèlement ou d'agression à l'égard des filles;
   - les sentiments qu'éprouveraient les garçons s'ils devaient supporter quotidiennement des sarcasmes ou des évaluations de leur corps, s'ils devaient être gentils pour ne pas s'attirer les commentaires et remarques désobligeantes des filles, s'ils devaient vivre avec la peur d'être agressés, etc.

2. Les étudiantes et les étudiants tentent de définir ce que sont: le sexisme, le harcèlement, l'avance sexuelle, le harcèlement sexuel, le harcèlement sexiste et l'agression sexuelle.

3. Leurs définitions sont confrontées à celles contenues dans le dossier d'information sur les offenses sexuelles.

4. Les étudiantes et les étudiants expliquent pourquoi ce sont de façon générale les filles qui sont victimes de tels comportements: est-ce le fait du hasard? Recherchent-elles pareilles situations? Est-ce la résultante d'une conception traditionnelle qui infériorise les femmes?

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

1. Les étudiantes et les étudiants réfléchissent sur les moyens de contrer le harcèlement sexuel et sexiste dans leur classe, à l'école, au collège ou ailleurs. Elles et ils suggèrent des moyens à prendre pour aider les personnes victimes de tels comportements.

2. Les étudiantes de la classe proposent aux autres filles et aux femmes de l'école ou du collège la mise sur pied d'un comité de condition des femmes. Le mandat du comité serait, d'une façon générale, de discuter des préoccupations spécifiques aux filles et aux femmes et d'adresser au conseil étudiant et aux comités des personnels de l'école ou du collège des points de vue ou des recommandations les concernant.

3. Les étudiantes proposent la mise sur pied d'un comité de travail composé de représentantes de tous les groupes participant à la vie de l'école ou du collège; ce comité aurait pour mandat d'organiser une campagne de sensibilisation dans l'école ou dans le collège qui aurait pour objectifs de:

- faire prendre conscience des manifestations du harcèlement et de la violence sexistes et sexuelles dans le vécu des filles de l'école ou du collège;

- établir des moyens d'intervention et d'action concrets pouvant aider les jeunes à contrer un ou plusieurs aspects des réalités observées.

4. Les étudiantes organisent une rencontre avec une femme membre d'un groupe qui accueille et aide les victimes de harcèlement sexuel et de viol.

5. On pourra également organiser à l'intention des étudiantes et des étudiants du secondaire 2e cycle et du collégial un visionnement des films *Tous les jours... tous les jours... tous les jours* de Vidéo-Femmes et *Mourir à tue-tête* produit par l'ONF et faire participer à la discussion une représentante d'un groupe de femmes intervenant lors de telles situations.

NOTE: ADAPTATION POUR LE PRÉSCOLAIRE ET LE PRIMAIRE 1er CYCLE

Observation et analyse de la réalité

1. L'enseignante ou l'enseignant explique aux jeunes que les filles sont parfois l'objet de blagues, de regards et de touchers qu'elles n'ont pas désirés.

2. Elle ou il demande si de telles situations ont été vécues par les filles du groupe.

Transformation de la réalité

1. Les enfants trouvent des moyens à utiliser lorsque les filles de leur âge sont aux prises avec des situations de harcèlement.

MATÉRIEL DIDACTIQUE

- *Mourir à tue-tête*

Description du film

« Le film cherche à soulever le voile de la honte et de la peur qui cache aux yeux de la société la profonde humiliation, la dégradation physique, la perte d'identité de la femme ayant eu à subir l'agression masculine. Il élargit cependant le problème et traite de toute appropriation et domination sexuelles du corps de la femme par l'homme et les institutions. Il force le spectateur à se poser les questions fondamentales: pourquoi le viol existe-t-il? est-ce le sort naturel des femmes d'être violées? qu'est-ce que le viol abîme chez la femme? et où se situe la justice des hommes? Un seul regret: encore une fois la femme est la victime et rien dans le film n'appelle à l'action! » (Extrait du catalogue de l'ONF.)

FICHE TECHNIQUE

Titre: *Mourir à tue-tête*
Réalisation: Anne-Claire Poirier
106C 0279 003, couleurs, 95 mn 55 s.
Distribution: Office national du film

- *Quand toi, tu veux pas*

DESCRIPTION DU VIDÉO

Ce vidéo a été conçu principalement pour les adolescentes et les adolescents et les jeunes adultes; les scènes reflètent surtout leur réalité.

Deux étudiantes et un étudiant réalisent un projet vidéo pour un travail univer-sitaire. Voulant découvrir l'attitude des jeunes face au harcèlement sexuel, elles et ils se rendent dans une polyvalente.

Les garcons disent que le harcèlement sexuel n'existe pas alors que les filles témoignent du contraire.

Une des réalisatrices du vidéo se remémore le viol subi, il y a 7 ans, par un garcon qu'elle connaissait et témoigne de la violence intime et profonde rattachée au harcèlement sexuel et à l'agression sexuelle.

Le vidéo est réalisé et se termine en présentant de facon humoristique quelques moyens que les filles peuvent développer pour contrer le harcèlement sexuel et ainsi éviter de s'enfermer dans l'isolement et le silence.

- FICHE TECHNIQUE

Titre: *Quand toi, tu veux pas.*

Réalisation: Groupe d'intervention, de recherche et d'information jeunesse (GIRIJ)

Co-production: Avec le ministère de la Justice du Québec et le ministère des Com-munications

Distribution: Parlimage
4572, ave de Lorimier
Montréal H2H 2B5
Tél.: (514) 526-4423

Ce document est disponible à la CEQ.

- *Tous les jours... tous les jours... tous les jours*

DESCRIPTION DU VIDÉO

« Un document de réalité-fiction sur le harcèlement sexuel et les multiples manifestations de cet abus de pouvoir mâle sur le corps et la liberté des femmes. Tous les jours... tous les jours... il nous faut composer avec les manoeuvres d'intimidation et les formes de harcèlement les plus sournoises et diverses. Où qu'on aille et quoi qu'on fasse, il s'en trouve toujours un pour nous siffler, nous déshabiller des yeux, nous donner au passage « une amicale petite tape sur les fesses », ou nous accabler de blagues, de sarcasmes ou d'avances non désirées. Refusez « leurs hommages », ils s'insurgent et vous insultent: « Maudite frustrée, maudite snob, t'es même pas belle »! Refusez les avances d'un patron et qui sait s'il ne vous congédiera pas!

Tous les jours, tous les jours, il faut se serrer le coeur, faut se serrer les dents... Et on nous dit que c'est la nature! Fatal argument qui commence à perdre des plumes car les femmes sont de plus en plus nombreuses à réagir et à vouloir mettre un frein à cette subtile guérilla. » (Extrait de la fiche technique).

FICHE TECHNIQUE

Titre: *Tous les jours... tous les jours... tous les jours...*

Réalisation: Johanne Fournier et Nicole Giguère

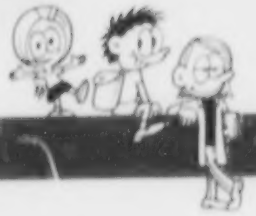
Vidéo 58 min./C 3/4'' couleur / 1982 /fiction documentée.

Distribution: Vidéo-Femmes
56, rue St-Pierre
Suite 203
Québec G1K 4A1

QUESTIONNAIRE SUR LE HARCÈLEMENT SEXISTE ET SEXUEL À L'ÉCOLE

Depuis que tu vas à l'école, t'est-il déjà arrivé qu'un garçon ou un homme te fasse vivre les situations suivantes? Remplis bien les détails qui les expliquent.

SITUATIONS		FRÉQUENCES			QUI?			OU?					COMMENT TU T'ES SENTIE?					COMMENT TU AS RÉAGI?				CE QUE TU AS FAIT APRÈS?			
		Très souvent	Souvent	Peu de fois	Étudiant	Personnel de l'école	Autre adulte hors de l'école	Classes	Corridors	Toilettes	Stationnement	Ailleurs qu'à l'école	Flattée	Gênée	Effrayée	Choquée	Indifférente	J'ai apprécié	Je ne m'en suis pas occupée	J'ai répliqué	Je me suis sauvée	J'en ai parlé à mes amies	J'ai lu sur le sujet	J'en ai parlé à mes parents	J'en ai parlé à une femme adulte dans l'école
Te faire examiner et déshabiller des yeux	OUI ☐ NON ☐																								
Remarques négatives sur ton apparence physique	OUI ☐ NON ☐																								
Blagues, taquineries à caractère sexuel	OUI ☐ NON ☐																								
Attouchements, frôlements, baisers, caresses contre la volonté	OUI ☐ NON ☐																								
Te faire montrer des images pornographiques	OUI ☐ NON ☐																								
Être confrontée à un homme qui te regarde dans ton intimité sexuelle (voyeur)	OUI ☐ NON ☐																								
Être confrontée à un homme qui te montre ses organes génitaux (exibitionniste)	OUI ☐ NON ☐																								
Propositions sexuelles avec promesses de récompense	OUI ☐ NON ☐																								
Propositions sexuelles avec menaces en cas de refus	OUI ☐ NON ☐																								
Être confrontée à une « gang » de gars	OUI ☐ NON ☐																								
Attaques violentes pour se servir de ton corps et de ton sexe contre ta volonté	OUI ☐ NON ☐																								
Viol	OUI ☐ NON ☐																								



NON AU SECRET BIEN GARDÉ 38

PRÉSCOLAIRE – PRIMAIRE – SECONDAIRE 1er CYCLE

Le nombre de cas connus d'abus sexuels va croissant et l'inceste constitue le type le plus courant d'offense sexuelle. L'activité propose de sensibiliser les jeunes à la réalité des abus sexuels et de l'inceste, à les amener à identifier des façons de réagir lorsque tels actes sont pratiqués à leur égard.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

1. L'enseignante ou l'enseignant invite les élèves à définir dans leurs propres mots les termes:

   - affection
   - tendresse
   - abus
   - exploitation

2. L'animatrice ou l'animateur énumère une série de gestes et demande aux étudiantes et aux étudiants de les classer dans la catégorie de marques d'affection et de tendresse ou dans la catégorie de marques d'abus et d'exploitation.

   Pour chacun des niveaux, l'animatrice ou l'animateur adopte la facon dont les étudiantes et les étudiants indiqueront personnellement leur choix; par exemple, utilisation de figures gaies ou tristes avec les plus jeunes.

   Durant l'activité, l'animatrice ou l'animateur observe les signes de tension, d'énervement que les jeunes peuvent manifester; au besoin, elle ou il porte assistance à l'élève qui est incapable de contrôler ses émotions.

   Des exemples de gestes:

   - un baiser du père ou de la mère parce que vous avez aidé à préparer le repas;
   - des enfants qui se tiennent par la main;
   - une personne plus âgée qui veut vous embrasser de force;
   - se faire toucher les fesses avec insistance par un adulte;
   - se faire embrasser par une tante ou un oncle qu'on aime beaucoup;
   - se faire toucher entre les cuisses ou aux organes génitaux;
   - se faire border dans son lit par la gardienne ou le gardien;
   - se faire flatter le dos par un grand frère ou une grande soeur;

- se faire demander par un adulte de regarder ses organes génitaux;

- se faire demander par un adulte de toucher ses organes génitaux;

- se faire montrer des photos où un ou des adultes posent des gestes sexuels et se faire inviter à poser les mêmes gestes;

- etc.

3. En ayant en mémoire les observations faites lors de l'activité, l'animatrice ou l'animateur prend connaissance des réponses des étudiantes et des étudiants. Si elle ou il a des raisons de croire qu'une étudiante ou un étudiant est victime d'abus sexuel, elle ou il devra entreprendre une démarche appropriée en demandant l'aide des intervenantes et des intervenants spécialisés.

4. L'animatrice ou l'animateur complète avec les étudiantes et les étudiants le tableau des marques d'affection les plus courantes exercées à leur endroit.

5. L'animatrice ou l'animateur explique ensuite que des enfants et des jeunes sont victimes d'abus sexuels de la part de personnes plus âgées ou d'inceste de la part d'un membre de sa famille. Elle ou il en explique les caractéristiques permettant de les distinguer des marques d'affection et de tendresse:

   - contrairement aux marques d'affection qui sont spontanées et effectuées le plus souvent en présence d'autres personnes, l'inceste ou les abus sexuels sont secrets;

   - des adultes ou des aînés peuvent utiliser leur pouvoir pour amener l'enfant ou le jeune à subir ces gestes sexuels, ils peuvent également promettre ou offrir des récompenses, des cadeaux, de l'argent en échange de ces gestes;

   - des pressions sont exercées (chantage, promesse de récompenses, privilèges) pour que le secret soit gardé autour de ces gestes.

6. Les étudiantes et les étudiants tentent d'inventorier des situations pouvant conduire à des abus sexuels ou à des gestes incestueux:

   - étrangers qui offrent de les reconduire à la maison ou à l'école ou qui les invitent à visiter leur maison;

   - étrangers qui offrent sans raison et secrètement des cadeaux ou de l'argent;

   - proches qui veulent poser des gestes à caractère sexuel, par exemple, caresses non désirées, touchers à des organes génitaux;

   - propositions directes ou déguisées pour poser ou subir des gestes à caractère sexuel.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

1. L'animatrice ou l'animateur invite les étudiantes et les étudiants à exprimer ce qu'elles et qu'ils connaissent et pensent de l'inceste et des abus sexuels. Les commentaires des jeunes sont notés sur des grandes feuilles; ils pourront être soumis aux intervenantes et aux intervenants de l'école et du milieu préoccupés par ces questions.

2. L'animatrice ou l'animateur échange avec les étudiantes et les étudiants et s'assure que les éléments suivants sont abordés:

- la victime d'abus sexuels ou d'inceste, bien que n'étant aucunement coupable, peut éprouver des sentiments de culpabilité, de honte, de peur de ne pas être aimé de l'autre parent dans le cas de l'inceste, de peur d'être rejeté, etc.;

- les raisons pour lesquelles les victimes gardent secrètes les offenses sexuelles: les pressions exercées par la personne qui abuse, les sentiments énumérés plus haut, la crainte de faire de la peine à l'autre parent, de ne pas être cru, de provoquer la séparation entre les parents, de détruire la réputation de sa famille;

- pas plus qu'il n'est responsable des abus sexuels et des gestes incestueux portés à son égard, l'enfant n'a pas à se reprocher les conséquences qu'amènera la divulgation de la situation qu'il vit.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

1. L'animatrice ou l'animateur démontrent aux étudiantes et aux étudiants qu'il est important, pour les victimes d'inceste ou d'abus sexuels, d'en informer des personnes avec qui elles ou ils se sentent en confiance pour obtenir de l'aide pour soi et pour sa famille.

2. Elle ou il fait comprendre aux étudiantes et aux étudiants que le fait d'être informé sur le sujet, d'en parler à la maison ou à l'école permet de mieux se préparer à réagir si elles et ils sont confrontés à des gestes incestueux ou d'abus sexuels.

3. Les jeunes recherchent des solutions concrètes pouvant aider une victime de telles offenses sexuelles.

AGRESSION SEXUELLE 3.9

SECONDAIRE 2e CYCLE – COLLÉGIAL

Les étudiantes et les étudiants sont informés et échangent sur des types d'agression et d'abus sexuels dont les jeunes peuvent être victimes. Elles et ils discutent des attitudes à développer dans des situations de ce genre.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

1. Les étudiantes et les étudiants sont informés que l'agression sexuelle consiste en tout geste sexuel que l'on fait à une personne ou qu'une personne doit faire à quelqu'un contre son gré. Elles et ils apprennent qu'avant l'âge de 18 ans, une fille sur quatre et un garçon sur dix sont susceptibles de faire face à une forme quelconque d'agression sexuelle.

2. Les étudiantes et les étudiants se regroupent en équipes mixtes ou non mixtes, selon leur choix, et répondent aux questions suivantes:

   - Quels sont les types d'agressions sexuelles dont peuvent être victimes les filles? Les garçons?
   - A quels moments et dans quels lieux cela peut-il se passer?
   - Y a-t-il un portrait-robot de la victime?
   - Y a-t-il un portrait-robot de l'agresseur? Quels motifs le poussent à agresser?
   - Peut-il exister un lien entre la victime et la personne qui agresse?

3. On procède ensuite à une mise en commun. Les réponses des étudiantes et des étudiants sont inscrites au tableau ou sur des grandes feuilles.

   Concernant les types d'agressions sexuelles, l'animatrice ou l'animateur complète au besoin les réponses en référant au dossier d'information sur les offenses sexuelles.

   Pour les autres questions, l'animatrice ou l'animateur vérifie si les éléments de réponses des étudiantes et des étudiants se rapprochent des données généralement observées, à savoir:

   - l'agression sexuelle peut se produire à tout moment;
   - elle peut se produire dans les lieux familiers;
   - il n'existe pas de portrait-robot de la victime, qu'elle soit enfant, fille, femme, garçon ou homme;
   - les personnes les plus souvent agressées sont les femmes et ce n'est pas nécessairement parce qu'elles ont l'air provocant ou parce qu'elles s'habillent d'une façon plus « sexy »;

- de façon générale, les agresseurs sont des hommes, d'apparence normale, qui n'utilisent pas nécessairement une arme; beaucoup d'agresseurs ont déjà été victimes d'agression sexuelle;

- les motifs d'agression sexuelle sont variés: avoir une relation sexuelle en utilisant la manipulation, l'autorité, le pouvoir, besoin de dominer, besoin d'humilier;

- il arrive souvent que les victimes et les agresseurs se connaissent: entourage, famille.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

1. Par des études de cas d'agression sexuelle, les étudiantes et les étudiants sont appelés à exprimer comment elles et ils perçoivent les situations, quels sont les différents sentiments éprouvés par les filles et les garçons aux différentes étapes d'une situation qui peut se conclure par une agression sexuelle et quelles sont les attitudes à substituer au réflexe du silence. Cet exercice peut s'effectuer en équipes suivi d'une plénière ou directement en plénière.

CAS 1:

Deux filles décident d'aller au cinéma. Elles portent des vêtements neufs achetés dans l'après-midi et elles sont maquillées. Elles rencontrent deux amis à la sortie du cinéma. Le groupe décide d'aller au restaurant. La conversation est enjouée. À la sortie du restaurant, un des garçons, Stéphane et une des filles, Nathalie qui habitent le même quartier décident de faire route ensemble. Soudain, Stéphane demande à Nathalie de venir « finir la soirée » à un « party » organisé par sa soeur à la résidence de ses parents. Nathalie accepte. À la maison, il n'y a personne. En réponse aux questions de Nathalie, Stéphane prétend que le « party » a dû se tenir ailleurs et il lui offre d'écouter de la musique avec lui.

Stéphane fait des avances sexuelles que Nathalie ne désire pas pour le moment. Elle lui dit mais il insiste, lui fait des reproches et la culpabilise. Il ne tient pas compte de ses protestations, il la caresse et lui dit qu'elle « aimera ça ». Nathalie veut retourner chez elle, mais il la retient. Finalement, Stéphane la force à vivre une relation sexuelle.

Les jeunes échangent autour des questions suivantes:

- Que pensent les garçons des filles qui s'habillent de façon à paraître plus attrayantes, plus « sexy »?

- Quelle est la réaction première d'une fille qui constate qu'un garçon s'intéresse à elle?

- Est-il fréquent que les filles acceptent de bonne foi des invitations et qu'elles se retrouvent ensuite dans une situation ambiguë?

- Comment une fille se sent quand elle fait face à une avance sexuelle non désirée?

- Comment une fille peut-elle manifester sans équivoque qu'elle n'est pas intéressée à une relation sexuelle?

- Quelle « interprétation » les garçons font-ils d'une réponse négative à des avances sexuelles?

- Comment se sent une fille contrainte par la force ou la menace à une relation sexuelle non désirée (viol)?

- Quelles sont les réactions prévisibles d'une fille après une agression sexuelle?

- Doit-elle garder secrète cette agression?

- Quelles attitudes doit-on avoir envers une fille qui a été victime d'agression sexuelle?

CAS 2:

Marie-Anne a toujours eu des contacts physiques et affectueux avec son père, des contacts normaux entre père et fille.

A cause de son jeune âge et de la tendresse qu'elle a pour son père, elle ne s'est pas rendu compte que les caresses de son père prenaient de plus en plus un caractère sexuel.

Un jour, son père l'a obligée à satisfaire des désirs sexuels. Il lui a demandé de garder le silence en lui disant que cela était un secret entre eux et que les gens ne comprendraient pas; secret qu'elle devait garder si elle voulait qu'il continue à être gentil avec elle.

Marie-Anne est bouleversée et ne sait plus quoi penser: elle portait de l'amour à son père, elle a été incapable de s'opposer à ses demandes, elle craint la réaction de sa famille, elle se sent seule, elle se demande comment sortir de cette situation.

Un échange s'engage sur les questions suivantes:

- Croyez-vous que les réactions d'une fille qui subit les avances sexuelles d'un membre de sa famille sont celles décrites? Est-ce qu'il y a d'autres réactions?

- Est-ce qu'il faut garder secrètes de pareilles situations?

- À quelles personnes une fille victime d'inceste ou d'abus sexuel peut-elle en parler?

- Est-ce qu'elle est responsable des conséquences qui peuvent s'ensuivre?

- Que faire si une fille de votre entourage vient vous trouver et vous révèle qu'elle a été victime d'inceste ou d'abus sexuel?

CAS 3:

Après avoir passé la soirée chez un ami, Maxime, un adolescent de 15 ans, s'en retourne chez lui. Il a un bon bout de chemin à faire. Il pleut et il a froid. Il décide de faire de l'auto-stop. Quelques voitures passent. Soudain, une voiture ralentit, se range sur l'accotement. Maxime se dirige vers la voiture, indique à l'automobiliste sa destination et ce dernier lui offre de monter. La conversation s'engage, l'homme est assez drôle et Maxime est détendu.

Tout à coup, l'automobiliste place sa main sur la cuisse de Maxime. Celui-ci est surpris et ne sait comment réagir. L'automobiliste change de direction et s'immobilise dans un endroit désert. Profitant de la stupéfaction de Maxime, l'automobiliste l'agresse sexuellement et l'abandonne.

Depuis ce moment, Maxime vit une période difficile. Il se sent coupable de n'avoir su se défendre. Il n'ose en parler à ses parents car il appréhende leurs réactions. Il craint d'en parler à ses amis car il ne veut pas passer pour un homosexuel ou un peureux. Il remet même en question sa sexualité. Il préfère rester seul et évite les filles et les gars de son groupe. Il croit que son apparence et ses attitudes ont provoqué cet événement.

Quelques questions:

- Est-il possible qu'un garçon soit victime d'agression sexuelle ou même d'abus sexuel de type incestueux?
- Si tu étais Maxime, éprouverais-tu les mêmes sentiments?
- Si tu étais un ami de Maxime, qu'est-ce que tu aurais pu faire devant son changement d'attitudes?
- Doit-il continuer de taire l'expérience qu'il vient de vivre?
- Sinon, à qui pourrait-il en parler?
- Quelle serait ta réaction si un de tes amis venait te trouver et qu'il te révèle qu'il a été victime d'agression sexuelle?

CAS 4:

Marie-Claude a 15 ans. Sa vie ressemble à celle des autres filles de son âge. Elle fréquente l'école secondaire. Elle a un groupe d'amies et d'amis avec lequel elle aime bien se retrouver les fins de semaine et certains soirs de sortie. Ses parents ont confiance en elle. Un soir, après le souper, en allant rejoindre son groupe d'amies et d'amis, pour une sortie au cinéma, elle est agressée, non loin de la demeure de ses parents, puis elle est violée.

Questions aux filles

- Quelles seraient vos premières réactions? Comment vous sentiriez-vous intérieurement?
- Que diriez-vous à vos amies et amis? à vos parents?
- Quel support et quelle aide attendriez-vous d'eux?
- Accepteriez-vous d'aller passer un examen médical? Par qui aimeriez-vous être accompagnée?
- Accepteriez-vous l'enquête policière? Par qui aimeriez-vous être accompagnée? Seriez-vous prête à identifier un suspect et à témoigner à l'enquête préliminaire et au procès, le cas échéant?

Questions aux garçons

- Quelles seraient vos réactions si une de vos amies, votre soeur ou votre « blonde » venait de subir un viol?
- Quelle aide pourriez-vous lui apporter?
- Quelles sont les raisons qui motivent de tels actes d'agression sexuelle?

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

1. Après chacun des exemples, les étudiantes et les étudiants sont appelés à identifier les attitudes à développer si elles et ils se retrouvent dans des situations pouvant conduire à des relations sexuelles non désirées, à de l'agression sexuelle ou des situations d'agression sexuelle complétée.

Des pistes:

a) Face à une situation qui risque « d'aller trop loin » ou de dégénérer en agression sexuelle:

- apprendre à se fier à ses intuitions dans de telles situations;
- identifier ses limites sexuelles, c'est-à-dire le type d'activité sexuelle que l'on veut vivre et les personnes avec qui on veut les vivre;
- communiquer clairement et verbalement ses limites;
- amener le partenaire à identifier ce qu'il veut;
- faire sienne l'idée que c'est mieux d'avoir l'air fou plutôt que de se sentir mal après une activité sexuelle non désirée;
- réagir quand on se voit entraîner par la force à des activités sexuelles non désirées: se fâcher, partir, crier, etc.;
- si la situation s'aggrave au point où on sent que sa vie est en danger: sauver sa vie.

b) Lorsqu'une fille ou un garçon est victime d'assaut sexuel:

- comprendre qu'elle ou qu'il n'est pas coupable: la motivation première de l'agression ne trouve pas sa source chez la victime, mais chez l'agresseur;
- rechercher le soutien d'une personne en qui on a confiance;
- le dire et le répéter pour se sentir mieux et pour que les agresseurs commencent à se sentir mal;
- signaler l'agression aux autorités pertinentes dans l'heure ou les heures suivantes; on augmente ainsi les chances de retrouver l'agresseur.

c) Lorsque l'on est en contact avec une personne victime d'agression sexuelle:

- ne pas mettre en doute la parole de la victime;
- ne pas la juger;
- comprendre qu'elle n'a pas recherché cette situation, même si elle s'est retrouvée dans une situation à risques;
- lui apporter le réconfort;
- rechercher les personnes qui sont le plus susceptibles de lui venir en aide;
- l'amener à dire comment elle veut régler le problème, quelles sont les étapes à suivre pour y arriver et l'appuyer dans sa démarche.

d) Lorsqu'on est victime d'inceste:

- ne pas tenir cette situation secrète;
- en parler avec quelqu'un en qui on a confiance.

2. Les étudiantes et les étudiants conviennent des attitudes à prendre lorsqu'elles ou qu'ils se trouvent témoin ou partie prenante à une discussion où il est question de

viol, d'agression sexuelle ou d'inceste.

3. Les étudiantes et les étudiants sont informés que des groupes de femmes organisent des manifestations du type « Les rues, la nuit, les femmes, sans peur ».

MATÉRIEL DIDACTIQUE

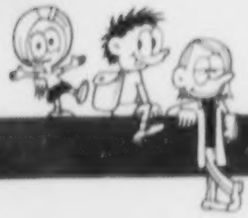
1. On pourra référer aux quatre émissions sur l'agression sexuelle présentées à Radio-Canada.

Titre: *L'agression sexuelle chez les jeunes*

Sujets: 1. Une prévention destinée aux parents	Durée: 30 min.
2. Groupe 5 à 8 ans	Durée: 30 min.
3. Groupe 9 à 12 ans	Durée: 30 min.
4. Groupe adolescents	Durée: 60 min.

Prix: 160,00 $ par émission pour les émissions de 30 min.
300,00 $ pour l'émission de 60 min.
La série complète: 700,00 $, supports compris.

Ces vidéos sont disponibles aux: Entreprises Radio-Canada
C.P. 6440
Station A
Montréal — Qué.
H3C 3L4 Tél.: (514) 285-4040



Par cette activité, les jeunes prendront conscience de la réalité quotidienne de la violence, de ses causes et de ses conséquences. Leurs réflexions les conduiront à rechercher des moyens pour éviter des comportements violents et à revendiquer pour leur milieu des conditions favorables à un climat de non-violence.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

1. **Au préscolaire et au primaire,** l'animatrice ou l'animateur bâtit un questionnaire qui contient les éléments suggérés plus bas et le fait remplir par les élèves.

   Au secondaire, les jeunes pourraient, à partir des mêmes éléments, élaborer eux-mêmes le questionnaire.

   Suggestions:

   - As-tu déjà subi de la violence physique? Si oui, précise: tape, bousculade, coup de pied, coup de poing, coup avec un objet, brûlure infligée par une personne, etc.
   - As-tu déjà subi de la violence psychologique? Si oui, précise: menace, chantage, injures, etc.
   - As-tu déjà vu une fille subir de la violence?
   - As-tu déjà vu un garçon subir de la violence?
   - Dans chacun des cas, dis où cela se passait:
     - à la maison? [1]
     - à l'école?
     - dans la rue?
     - dans les moyens de transport?
     - dans des lieux publics (spécifie)?
     - ailleurs; précise:
   - As-tu déjà remarqué la présence de violence dans les émissions télévisées, dans les films, dans les bandes dessinées, dans les livres, les revues, les spectacles musicaux?

2. Les jeunes de tous les niveaux dressent la liste des émissions télévisées qu'elles et qu'ils regardent.

   À l'aide d'un questionnaire du genre de ceux suggérés aux fiches 1.3 et 1.4 du cahier pédagogique, *Si vous croyez aux droits humains,* elles et ils identifient:

1. Voir note pour une activité complémentaire sur les enfants battus.

- d'une part:
  - les types de violence qu'elles contiennent,
  - les victimes,
  - les personnes qui font usage de la violence,
  - les moyens autres pour exprimer l'agressivité;
- d'autre part:
  - les éléments qui rendent ces émissions captivantes pour elles et eux.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

Au préscolaire et au primaire

1. À partir de revues, journaux, livres et bandes dessinées, l'animatrice ou l'animateur demande aux élèves de découper des images, photographies représentant des situations violentes faites aux personnes.

   Pour chacune des scènes, les enfants essaient d'en déterminer les causes et d'en évaluer les conséquences pour les personnes impliquées.

2. L'animatrice ou l'animateur vérifie si les enfants reproduisent dans leurs jeux ou dans leurs rapports avec les autres enfants la violence vue à la télévision, dans les bandes dessinées, dans les livres, etc.

3. En référant à une situation de violence vécue, dans les jeux ou ailleurs, les enfants expriment ce qu'ils ressentent comme victimes, comme personnes qui agressent?

4. Les enfants recherchent ensuite les raisons pour lesquelles des personnes usent de la violence, par exemple: pour se défouler; parce qu'on a de la difficulté à parler d'un malaise, d'une angoisse, d'un conflit; pour se défendre; pour se venger; pour faire peur; pour dominer, pour se valoriser, etc.

5. L'animatrice ou l'animateur vérifie si les enfants sont conscients des effets de la violence physique et psychologique chez les jeunes de leur âge qui la subissent: danger d'accidents, de blessures, insécurité et peur, etc.

Au secondaire

1. Les jeunes engagent une discussion à partir de la définition suivante:

   « La violence est un indice de la qualité de l'environnement humain. La violence naît de la négligence, de la brutalité, de l'appât du gain, de l'abus de pouvoir... A chaque fois que l'être humain piétine les droits, les besoins, l'intégrité d'autrui, il y a violence. La violence apparaît comme le baromètre des rapports humains, elle indique le temps qu'il fait entre les hommes. »[2]

   Dans cette discussion, elles et ils devront cerner les causes et les conséquences, tant au point de vue individuel que social, des actes de violence.

2. Suite à l'étude de la violence dans les émissions télévisées, les jeunes établissent un lien entre ce qu'elles et qu'ils regardent et les violences subies et utilisées dans leur environnement. Ensuite, les jeunes recherchent les effets de la violence télévisée sur leurs attitudes et comportements. Ces effets pourraient être les suivants:

---

2. Conseil supérieur de l'Éducation, *L'école primaire face à la violence*, Avis au Ministre de l'Éducation, 1984, 30 p.

- de nous empêcher de réagir face à la vraie violence: par son contact quotidien à travers une situation fictive, on finit par en accepter l'existence et par en oublier l'horreur,

- d'entretenir en nous la violence,

- d'entretenir en nous l'idée que la violence, la force, la guerre sont les seuls moyens pour régler des conflits.

3. Les jeunes indiquent si l'assertion suivante relevée dans un quotidien se vérifie dans leur milieu:

   « Actes de vandalisme, agressions verbales quotidiennes, agressions physiques entre élèves ou envers les professeurs, harcèlement sexuel, manifestations racistes et même port d'armes font maintenant partie du vécu en milieu scolaire. » [3]

   Elles et ils indiquent qui sont généralement les personnes qui agressent, les personnes qui subissent la violence, les situations qui amènent cette violence, les effets sur les victimes.

4. Les jeunes tentent d'identifier les raisons qui amènent une personne de leur âge à user de la violence (voir le numéro 4 précédent). Elles et ils indiquent si les comportements de violence sont copiés sur un modèle de héros agressif, indépendant, autonome et pour lequel on trouve naturel, voire glorifiant, le recours à la violence et à la destruction.

5. Les jeunes indiquent quels droits de la personne sont menacés par les différentes situations de violence [4];

   par exemple:

   - le droit à l'intégrité physique (art. 1 de la charte québécoise) concerne particulièrement la violence ou les menaces de violence, la violence dans les sports, la violence à caractère sexuel, la qualité de l'environnement, etc.,
   - le droit à la sauvegarde de sa dignité, de son honneur et de sa réputation (art. 4) concerne particulièrement les insultes, les remarques désobligeantes, la dérision, les remarques négatives, etc.,
   - le droit à la sécurité (art. 39) c'est-à-dire ne pas être menacée ou menacé, pouvoir vivre dans le calme, la confiance, la sécurité;
   - le droit à l'égalité (art. 10), c'est-à-dire aucune discrimination en raison de la race, la couleur, le sexe, l'orientation sexuelle, l'origine ethnique, l'origine sociale, le fait d'être une personne handicapée, etc.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

Au préscolaire et au primaire

1. En reprenant les illustrations qu'elles et ils ont découpées, les enfants reconstituent une situation avec un développement sans violence et en suggérant d'autres moyens pour libérer l'agressivité, l'angoisse, la peur, etc.

---

3. « La violence à l'école » dans le *Journal de Montréal*, 2 mai 1984, p. 7.

4. On pourra inviter les jeunes à revoir le document *Jeunes, égaux en droits et responsables* produit par la Commission des droits de la personne du Québec.

Au secondaire

1. En lien avec leurs observations et leurs analyses, les jeunes élaborent une campagne de sensibilisation dans leur milieu sur les moyens et les attitudes à adopter et à développer pour éliminer les manifestations de violence; par exemple:

   - en recherchant différents moyens pour contrôler son agressivité telles:

     – la pratique des activités physiques et sportives et celles d'activités créatrices (voir fiche 1.6: **Des loisirs à repenser**);

     – la maîtrise de situations qui risquent de stimuler l'agressivité et de dégénérer en paroles ou en gestes de violence;

     – etc.

   - en identifiant les améliorations à apporter à l'école pour qu'elle devienne un milieu non agressant:
     – réduction du bruit;
     – accès à des lieux de détente;
     – espace et temps suffisants pour les déplacements;
     – etc.

   - en procurant le support nécessaire à des jeunes qui ont besoin d'être écoutés;

   - en recherchant des moyens d'améliorer la qualité de vie des personnes aux prises avec des problèmes.

   - etc.

2. Dans la poursuite de l'analyse des émissions télévisées, les jeunes conviennent d'actions collectives telles que:

   - faire connaître aux autres groupes de l'école la réflexion réalisée;

   - dresser une liste noire des émissions violentes, suggérer des activités de remplacement et inviter les autres jeunes de l'école à faire de même;

   - informer les parents de la démarche réalisée en classe et à l'école et leur demander d'aider les jeunes à ne plus regarder ces émissions;

   - inventorier les émissions éducatives;

   - exiger que les médias se préoccupent d'offrir aux jeunes des émissions qui bannissent la violence et présentent des situations captivantes.

NOTE

En s'inspirant de la fiche **Non au secret bien gardé,** l'animatrice ou l'animateur pourra réaliser une activité ayant pour objectifs de sensibiliser les jeunes aux problèmes vécus par les enfants battus et de les amener à identifier des actions à faire lorsqu'une telle situation est vécue par elles ou eux ou par un membre de la famille ou de l'entourage. L'animatrice ou l'animateur se rappellera que la Loi sur la Protection de la Jeunesse stipule que la sécurité ou le développement d'un enfant sont considérés comme compromis s'il est soumis à des mauvais traitements physiques par suite d'excès ou de négligence (art. 38, alinéa g).

Toute personne qui a un motif raisonnable de croire qu'un enfant subit tel préjudice est tenue de signaler sans délai la situation au directeur de la Protection de la jeunesse (art. 39). De même, un adulte est tenu d'apporter l'aide nécessaire à un enfant qui désire saisir les autorités compétentes d'une situation compromettant sa sécurité ou son développement, ceux de ses frères et soeurs et ceux de tout autre enfant (art. 42). Dans ces deux cas, l'identité de la personne qui agit conformément à la loi ne peut être dévoilée sans son consentement (art. 44).

JE... POUR ME SENTIR... 3.11

SECONDAIRE – COLLÉGIAL

Les statistiques démontrent que 75 à 80 % des jeunes consomment un jour ou l'autre de la drogue; seulement 5 à 10 % d'entre eux en feront un usage abusif. Les activités suggérées visent à amener les jeunes à prendre conscience de leur degré de connaissance objective du phénomène, des raisons et habitudes de consommation chez elles ou eux ou chez les jeunes de leur entourage et des raisons qui conditionnent les réactions des parents et autres adultes de leur entourage. Les jeunes seront également invités à préciser ce qu'est un vrai choix vis-à-vis de la drogue. [1]

OBSERVATION ET ANALYSE DE LA RÉALITÉ

ACTIVITÉ 1

1. Les étudiantes et les étudiants se regroupent en équipes mixtes de 6 à 8 personnes. Elles et ils mettent en commun leurs connaissances sur les drogues en effectuant l'exercice suivant et ce, sans utiliser de dictionnaire ou autre document de référence:
   - Que signifie le mot « drogue »?
   - Faites un tableau identifiant les drogues connues, le lieu habituel où on peut se les procurer et le type de sollicitation incitant à la consommation.

2. L'animatrice ou l'animateur procède à une mise en commun et inscrit les réponses sur des grandes feuilles ou au tableau.

3. Elle ou il complète l'exercice avec les étudiantes et les étudiants. Pour ce faire, l'enseignante ou l'enseignant pourra utiliser le document *Les drogues: des choix à faire* cité en référence à la fin de la présente fiche.

   A défaut de documentation, l'enseignante ou l'enseignant s'assurera que les étudiantes et étudiants retiennent de l'exercice les éléments suivants:

   - Les drogues sont des substances qui modifient le comportement de l'organisme; elles agissent sur le système nerveux et modifient l'humeur, la perception, la conscience et le comportement musculaire.
   - En référant à cette définition, on peut dire que les drogues les plus courantes sont:
     - le café et le thé;
     - le tabac;
     - l'alcool;

1. Il est suggéré à l'animatrice et à l'animateur de se procurer les deux documents *Les drogues: des choix à faire* dont la référence complète apparaît dans cette fiche. Ce sont des instruments qui ont inspiré la fabrication de cette fiche et qui contiennent des informations précieuses sur le traitement de cette question.

– les médicaments: les stimulants et les dépresseurs;

– la marijuana et le haschich.

- Parmi les autres drogues, il y a les hallucinogènes (mescaline, LSD, champignons, etc.), les produits volatils (colle, solvants, etc.), les drogues prises par injection (héroïne, amphétamines) et d'autres substances tels la cocaïne et les succédanés.

- Les produits ainsi classés, les sources d'approvisionnement sont diverses: dépanneur, épicerie, brasserie, magasin de la Société des alcools, pharmacie, réception de main à main, etc.

- La majorité des produits visés sont souvent entourés d'une atmosphère de sollicitation annonçant la détente, le mieux-être; par exemple, publicité sur:

  – l'arôme du café et du thé;
  – la marque d'aspirine qui soulage le plus rapidement les maux de tête;
  – les analgésiques à effet prolongé;
  – le rafraîchissement que procure une bière;
  – etc.

- La consommation d'une drogue est parfois une condition d'admission pour être membre d'un groupe.

- Il y a des invitations à consommer pour le plaisir que cela procure et la joie de vivre que cela apporte.

- Etc.

ACTIVITÉ 2

1. Les étudiantes et étudiants complètent individuellement le questionnaire « Préjugés ou réalités » apparaissant à l'annexe 1.

2. L'animatrice ou l'animateur procède ensuite à une vérification des réponses et une discussion avec les étudiantes et étudiants. Ces dernières et derniers sont de plus invités à soulever d'autres éléments de préjugés ou de la réalité.

ACTIVITÉ 3

1. Les étudiantes et étudiants répondent en équipes mixtes aux blocs de questions suivantes. Entre chaque bloc, l'animatrice ou l'animateur recueille les réponses et commentaires des étudiantes et étudiants. Elle ou il fait ressortir les points de convergence et de divergence.

   Bloc 1

   - Quelles sont, à votre avis, en excluant le thé, le café et le tabac, les drogues les plus fréquemment consommées par les jeunes?

   - Dans quelles circonstances, les jeunes sont-ils habituellement amenés à consommer de l'alcool pour la première fois? de la drogue pour la première fois? Quelles sont les raisons invoquées?

   - Quelles raisons incitent à poursuivre la consommation d'alcool? de drogue? Quels sont les effets recherchés?

Bloc 2

- Vous est-il déjà arrivé de vous retrouver dans un groupe qui consommait de l'alcool ou de la drogue et que vous ayiez fait de même parce que tout le monde en consommait?

- Vous est-il déjà arrivé de refuser de consommer de l'alcool ou de la drogue malgré la sollicitation d'un groupe? Si oui, comment vous êtes-vous senti? Est-ce qu'on a accepté votre choix?

- Vous êtes-vous déjà trouvé en présence d'une personne qui ressentait des effets désagréables de la consommation de l'alcool ou d'une drogue? Si oui, quelle a été votre réaction immédiate? Identifiez des attitudes à adopter si vous faites « un mauvais voyage » ou si vous vous retrouvez avec une personne qui est dans cette situation?

Bloc 3

- Que vous consommiez ou non de l'alcool ou de la drogue, connaissez-vous les divers effets physiques et physiologiques apparents et non apparents? les effets cumulatifs d'une consommation modérée et prolongée? d'une consommation abusive et prolongée?

- Quand y a-t-il dépendance à l'alcool? à la drogue?

- Quand peut-on parler de vrai choix vis-à-vis l'alcool? la drogue?

Bloc 4

- Quelle est habituellement la réaction des parents et des adultes qui vous entourent face à des jeunes qui consomment de la drogue? Est-ce que vous acceptez ces réactions? Comment les expliquez-vous?

- Croyez-vous que ces parents et ces adultes ont une connaissance plus vaste que vous du phénomène?

- Pourquoi la consommation d'alcool soulève-t-elle moins d'indignation et de protestations que la consommation de la drogue?

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

1. Les étudiantes et les étudiants procèdent à une évaluation de leurs connaissances du phénomène de la drogue. Elles et ils identifient les moyens qu'ils souhaiteraient être mis à leur disposition pour leur permettre de poser un choix éclairé quant à la consommation; par exemple: discussion avec des personnes-ressources, accès à un programme complet d'information, etc.

2. Les étudiantes et étudiants identifient des moyens pour établir des communications et un échange avec les parents et les adultes de leur entourage, par exemple: rédaction d'un dépliant où elles et ils expriment les éléments retenus des activités réalisées, leurs besoins d'information, leur intention d'échanges avec eux.

3. Elles et ils peuvent organiser, avec l'appui d'une personne-ressource, le visionnement d'un film traitant de la drogue; cela suppose prévisionnement, préparation d'un guide de discussion et animation de la discussion.

4. Les étudiantes et étudiants établissent une liste de ressources du milieu qui peuvent être mises à la disposition des jeunes.

ACTIVITÉ COMPLÉMENTAIRE

LE TABAGISME [2]

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

1. Les étudiantes et les étudiants réalisent une recherche sur le tabagisme. Elles et ils se divisent en équipes de recherche selon leur intérêt à traiter des éléments suivants:

a) Examen de la publicité pour le tabac

En se servant de journaux et de magazines à grand tirage québécois, canadiens et étrangers, l'équipe de recherche établit une grille d'observation de la publicité sur le tabac, compile les données, dresse des tableaux et analyse les résultats.

Il serait intéressant de mettre en relation les éléments suivants:

- marque de tabac;
- type: couleur du tabac, douceur du tabac, longueur de la cigarette, etc.;
- décor utilisé dans la publicité;
- sexe de la personne fumeuse;
- message projeté: virilité, féminité, séduction, romantisme, harmonie du couple, etc.

b) Enquête sur l'usage du tabac dans l'école ou dans le collège

Les étudiantes et étudiants établissent leur questionnaire d'enquête, déterminent leur échantillon et font des démarches auprès des personnes appropriées afin qu'un soutien technique soit mis à leur disposition pour réaliser cette enquête.

Suggestion de points à considérer dans l'enquête:

- pourcentage de jeunes qui fument régulièrement, occasionnellement;
- âge de début de consommation de tabac;
- raisons qui amènent les garçons et les filles à fumer;
- opinion concernant les garçons et les filles qui fument;
- motivation pour arrêter de fumer et pour ne pas fumer;
- sentiments éprouvés lorsqu'on se retrouve dans un groupe de personnes qui fument, alors qu'on ne fume pas;
- sentiments éprouvés lorsqu'on se retrouve dans un groupe de personnes qui ne fument pas, alors qu'on fume régulièrement;

2. Pour réaliser ce projet d'activité, les auteurs se sont inspirés des résultats de l'enquête menée par Huguette DAGENAIS sur le tabagisme chez les jeunes femmes québécoises (voir documentation dans cette fiche).

- alternative à la cigarette pour une non-fumeuse ou un non-fumeur lorsque cette personne est fatiguée ou stressée;
- opinion relative à la publicité antitabac;
- perception du danger de la cigarette pour la fille qui prend la pilule, pour la femme enceinte.

Les réponses sont compilées et analysées en distinguant le sexe des personnes répondantes et leur choix par rapport à la consommation de tabac.

c) Les effets du tabac sur la santé

L'équipe de recherche recueille auprès du centre de services de santé, du service de recherche d'un hôpital universitaire ou du ministère des Affaires sociales, une liste de références les plus accessibles sur le sujet. Elle procède à l'analyse de cette littérature et constitue un dossier sur les principaux risques de l'usage du tabac sur la santé en général et sur la santé des femmes.

d) L'industrie et l'empire du tabac

Les étudiantes et étudiants identifient les principales données concernant l'industrie du tabac au Québec, au Canada et dans l'économie mondiale. Elles et ils approfondissent leurs recherches sur les enjeux financiers et politiques au maintien du tabac.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

1. Lors de la mise en commun, les étudiantes et étudiants discutent des conclusions de leurs recherches, en recherchant les causes et les facteurs sociaux des comportements des jeunes face à la consommation de tabac.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

1. Les étudiantes et étudiants conviennent des mesures à mettre de l'avant pour faire connaître les résultats de leurs recherches auprès des autres jeunes et de leur milieu.
2. Elles et ils s'informent des objectifs et des activités de la semaine antitabagisme.

MATÉRIEL DIDACTIQUE

1. Documentation

Sur la drogue

Bureau de consultation jeunesse inc. et Bureau de ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle, Commission des écoles catholiques de Montréal:

- *Les drogues: des choix à faire. Un regard critique sur le phénomène drogues pour une évaluation personnelle de ses choix,* 1984, 47 p. coût: 5,00 $.

  Cet ouvrage est destiné aux jeunes et aux adultes pour les amener à réfléchir sur le phénomène de la drogue. Il n'a pas pour but d'inciter qui que ce soit à faire usage de la drogue ni à donner un sentiment de culpabilité à celles et ceux qui en consomment déjà. Il vise plutôt à ce que chacune et chacun fassent un choix éclairé quant à sa consommation.

Les objectifs poursuivis par le collectif de rédaction sont de « fournir une information précise, démystifier un phénomène souvent mal compris, expliquer les comportements associés à l'usage de la drogue, corriger de fausses croyances, faire des mises en garde ».

- *Les drogues: des choix à faire.* Guide d'animation, 1985, 30 p., coût: 10,00 $.

« Ce guide d'animation s'adresse à toute personne qui joue un rôle d'éducation et qui désire travailler sur le thème des drogues avec des jeunes. Il peut aussi être utilisé par des personnes appelées à former des intervenants. Il suggère une série d'activités, largement éprouvées, qui ont pour but d'aider les participants à porter un regard critique sur les drogues et à fournir aux jeunes et aux adultes les moyens d'améliorer la qualité de leurs échanges. »[3]

Pour obtenir ces brochures, s'adresser au:

- Bureau de consultation jeunesse inc.
  1609, St-Denis
  Montréal, Québec
  H2X 3K3
  Tél.: (514) 844-1737

- Bureau de ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle
  Commission des écoles catholiques de Montréal
  3737, rue Sherbrooke est
  Montréal, Québec
  Tél.: (514) 725-9571

Sur le tabagisme

- BERNARD, Paul-Marie, TREMBLAY, Jacques, ROUSSEAU, Nicole, BÉGIN, Clément, *Usage du tabac en milieu scolaire,* Département de médecine sociale et préventive, Faculté de médecine, Université Laval, Québec, mars 1980, 76 pages. Ce document est disponible au ministère des Affaires sociales, 845, rue Joffre, Québec, G1S 3L8, tél.: (418) 643-3380.

- Revues médicales telles *L'Union médicale au Canada, Le médecin du Québec, La vie médicale au Canada français.*

- Organisation mondiale de la santé, *Santé du monde,* 1981.

- DAGENAIS, Huguette et al., *Condition féminine et tabagisme chez les jeunes femmes québécoises,* rapport de recherche, Université Laval, novembre 1981.

- GEORGE, Susan, « L'empire du tabac. Puissance financière et politique méconnue », dans *Le Monde diplomatique,* décembre 1984, p. 34.

2. Films

On retrouvera aux pages 26 à 28 du guide d'animation *Les drogues: des choix à faire,* des suggestions de films à visionner sur le sujet.

3. Pièce de théâtre

Le Théâtre sans détour produit un spectacle théâtre forum *Partir II,* écrit par Louis Dominique LAVIGNE.

---

3. Notes des auteurs dans l'avant-propos du document.

« La pièce s'adresse particulièrement à un public d'adolescentes et d'adolescents dont l'âge peut varier entre 14 et 20 ans. Ce spectacle, d'une durée d'environ deux heures, nous présente l'histoire de Bertrand au prise avec des problèmes financiers comme la plupart des jeunes de son âge. Il est prêt à tout, même à vendre de la drogue pour se payer un appartement qui lui procurerait la liberté tant recherchée. Donc, il incitera un jeune consommateur à utiliser une drogue plus forte communément appelée « drogue dure ». Surpris en flagrant délit, Bertrand passera un mauvais quart d'heure avec un policier n'hésitant pas un instant à abuser de ses pouvoirs. Une travailleuse sociale comprimée par le temps, réussira-t-elle à convaincre Bertrand d'adopter une nouvelle attitude?

La pièce ne se contente pas seulement de parler du phénomène de la drogue, mais elle déborde sur le thème de la délinquance souvent engendrée par des problèmes sociaux rencontrés par les jeunes. Par exemple, pensons à leurs difficultés à trouver un emploi intéressant et valorisant; ceci les décourage et les empêche d'envisager l'avenir avec confiance. Cependant, il est très important de noter que le but du spectacle n'est pas de prendre position pour ou contre la drogue, pour ou contre la délinquance..., mais plutôt de permettre aux jeunes de s'exprimer librement en improvisation sur ces sujets des plus actuels et controversés. » (Extrait du dépliant de promotion)

On peut réserver la pièce en s'adressant à:

Théâtre sans détour
C.P. 3617, Succ. St-Roch
Québec G1K 6Z7
Tél.: (418) 522-0419

PRÉJUGÉS OU RÉALITÉ

QUESTIONNAIRE

Dire si les énoncés suivants sont vrais ou faux:

	Vrai	Faux
1. La caféine contenue dans le thé ou le café est un stimulant du système nerveux central.	☐	☐
2. Fumer n'a aucun effet sur le goût et l'odorat.	☐	☐
3. La nicotine est un produit toxique.	☐	☐
4. Une femme enceinte qui fume régulièrement peut avoir des bébés plus petits.	☐	☐
5. Au Canada, c'est dans la province de Québec qu'on retrouve le pourcentage le moins élevé de fumeurs et de fumeuses chez les jeunes de 15 à 19 ans.	☐	☐
6. Une fumeuse ou un fumeur de marijuana vivra un jour ou l'autre l'escalade vers les drogues plus fortes.	☐	☐
7. La dépendance à la drogue arrive soudainement dans la vie d'un individu.	☐	☐
8. Il est interdit de prendre de l'alcool avec certains médicaments.	☐	☐
9. Pris en grande quantité et pendant longtemps, les tranquillisants et sédatifs diminuent la volonté de l'usagère ou de l'usager.	☐	☐
10. Il est dangereux de conduire une automobile quand une personne est sous l'effet des barbituriques.	☐	☐
11. Le cannabis, plante qui produit la marijuana et le haschich, contient beaucoup plus de goudron qu'une cigarette de tabac.	☐	☐
12. La marijuana et le haschich ont des effets permanents sur la mémoire.	☐	☐
13. Boire du café fort permet aux personnes de se dégriser.	☐	☐
14. Lorsqu'on se retrouve avec une personne qui ressent des effets désagréables de consommation de drogue, il vaut mieux la laisser seule.	☐	☐
15. Il n'y a pas de risque à conduire un véhicule motorisé immédiatement après avoir consommé de la marijuana ou du haschich.	☐	☐

PRÉJUGÉS OU RÉALITÉ

Réponses au questionnaire[4]

1. Vrai. « *Sans empêcher le sommeil, le thé et le café peuvent le retarder et provoquer un état léger d'excitation, de stress et possiblement des tremblements de mains à la suite d'une très grande consommation. Ces produits ont un effet rapide. Ils diminuent la sensation de fatigue et ils augmentent temporairement la résistance physique et les capacités mentales. Ils agissent aussi sur la circulation sanguine, le système digestif et sur d'autres fonctions de l'organisme.*

   Les huiles contenues dans le café peuvent, à l'occasion, causer une irritation intestinale et entraîner la diarrhée. À l'opposé, le thé peut provoquer de la constipation. » (p. 8)

2. **Faux.** Fumer cause une diminution de ces deux sens. De plus, fumer accélère le rythme cardiaque et cause une augmentation de l'acide dans l'estomac. (p. 9)

3. **Vrai.** En agriculture, on utilisait comme insecticide une nicotine synthétique. (p. 9)

4. Vrai. « *Ce risque augmente avec la quantité de cigarettes fumées quotidiennem. nt, mais disparaît si la femme cesse de fumer pendant la grossesse* ». (p. 9)

5. **Faux.** Pour cette catégorie d'âge, c'est au Québec que la proportion de fumeurs est la plus élevée.

   Au Canada, selon une enquête menée par Statistique Canada (1980), « *le pourcentage de fumeurs habituels entre 15 et 19 ans a tendance à se stabiliser chez les filles depuis 1975 et à diminuer depuis 1970 chez les garçons* ». (p. 10)

6. **Faux.** Certaines et certains auront le goût de drogues plus puissantes et choisiront d'en consommer. Les autres en resteront à la mari. (p. 16)

7. **Faux.** La dépendance « *résulte plutôt d'un lent processus en vertu duquel cet individu remet peu à peu le contrôle de sa vie dans quelque chose d'extérieur à lui* ». (p. 3)

   Par exemple, « *l'alcoolique est une personne qui n'a pas appris à boire avec modération et qui a développé une dépendance à l'expérience que lui fait vivre l'alcool* ». (p. 12)

8. **Vrai.** Notons également qu'il ne faut pas consommer un médicament après la date limite inscrite sur le contenant et cela à cause « *des transformations résultant de l'instabilité du composé chimique et de la probabilité de conséquences adverses sur l'organisme* ». (p. 13)

9. Vrai.

10. **Vrai.** Il est même déconseillé de faire un travail demandant une grande attention. (p. 13)

11. Vrai. Également, « *la concentration d'éléments cancérigènes dans le goudron du cannabis est plus élevée que dans le goudron du tabac. Ainsi, la fumée de deux ou trois joints par jour risque de produire les mêmes dommages au système respiratoire (poumons, bronches) qu'un paquet de cigarettes ordinaires* ». (p. 16)

4 Le questionnaire « Préjugés ou réalité » a été élaboré, en grande partie, en consultant la brochure *Les drogues: des choix à faire. Un regard critique sur le phénomène des drogues pour une évaluation personnelle de ses choix.* Les commentaires aux réponses qui en constituent des extraits sont accompagnés de guillemets.

12. **Faux.** Cependant, des études tendent à démontrer qu'ils affectent la mémoire immédiate. (p. 16)

13. **Faux.** Le café accélère l'assimilation digestive de l'alcool.

14. **Faux.** Il faut l'aider, garder son sang froid, parler doucement, s'abstenir de lui faire la morale et être attentive ou attentif à ses craintes et à ses besoins. Si on a peur ou si on ne se sent pas capable de l'assister, il est préférable de faire appel à une personne en qui on a confiance. (p. 41)

15. **Faux.** Le cannabis affecte les perceptions: ouïe, vision, toucher, odorat. Il est également imprudent d'utiliser des outils dangereux. (p. 16)

LE SUICIDE 3.12

SECONDAIRE – COLLÉGIAL

À partir d'une réflexion sur des situations pénibles que vivent les jeunes, les étudiantes et les étudiants prennent conscience de l'ampleur du phénomène du suicide chez les 15-30 ans au Québec et sont sensibilisés aux moyens qui pourraient être utilisés si elles ou ils étaient en présence d'une personne candidate au suicide.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

1. Les étudiantes et les étudiants se regroupent en équipes mixtes et échangent autour des questions suivantes:
   - Quelles sont dans la vie de tous les jours les situations agressantes et les situations les plus difficiles à vivre:
     - à l'école?
     - dans la famille?
     - dans le milieu social?
   - Comment vous sentez-vous les jours où tout va mal?
   - Ces situations sont-elles généralement de courte ou de longue durée?
   - Est-ce que ces situations peuvent s'améliorer? Comment? Sinon, pourquoi?
2. On procède ensuite à une mise en commun et à un échange. Les personnes animatrices recueillent les commentaires des équipes, les inscrivent sur des cartons ou des grandes feuilles et les conservent pour le retour aux étapes suivantes de l'activité.
3. Regroupés à nouveau en équipes, les étudiantes et les étudiants abordent les questions suivantes:
   - Qu'évoque pour vous le mot suicide?
   - Le définiriez-vous plus comme un désir de mourir, comme un refus de mal vivre, comme un désir d'arrêter de vivre?
   - Croyez-vous que le suicide est un geste purement individualiste?
   - Connaissez-vous une personne (sans l'identifier) qui a déjà invoqué la possibilité du suicide? qui a déjà tenté de se suicider? qui s'est suicidée?

---

1. Il serait intéressant que cette activité soit animée par deux personnes: l'enseignante ou l'enseignant et une personne, jeune ou adulte, qui est engagée dans une organisation d'aide aux personnes qui pensent au suicide ou qui ont déjà tenté de se suicider.

- Quelle a été votre réaction? celle de l'entourage immédiat de cette personne? celle du son entourage lointain?

4. Lors de la mise en commun qui suit, selon le modèle précédemment suggéré, les personnes animatrices tentent de cerner avec les jeunes:

- la signification d'un suicide;

- les préjugés entourant le suicide;

- la réaction profonde des jeunes face au suicide: considération ou rejet de ce moyen pour régler les problèmes.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

1. Les personnes animatrices vérifient auprès des jeunes leur connaissance de l'ampleur du phénomène du suicide au Canada et au Québec (voir le dossier d'information produit au début du chapitre).

2. Elles invitent ensuite les jeunes à s'exprimer sur les raisons qui amènent des jeunes à se suicider (en équipe d'abord, en plénière ensuite), c'est-à-dire à identifier dans leur milieu de vie et dans la société, ce qui peut enlever aux jeunes le goût de vivre et l'espoir en l'avenir.

   Ce sera, pour les personnes animatrices, l'occasion de faire les jonctions avec les situations difficiles vécues par les jeunes et exprimées lors de l'exercice précédent.

3. Une discussion s'engagera ensuite sur l'explication de ces raisons invoquées par les jeunes, par exemple, le fait que l'adolescence est une période de croissance complexe, les diverses situations vécues par les familles, les difficultés rencontrées, le temps des ajustements nécessaires à de nouvelles situations, les changements sociaux, les pressions sociales exercées, etc.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

1. Les étudiantes et les étudiants sont informés que la majorité des personnes qui nourrissent des idées de suicide envoient généralement des signaux à leur entourage avant de passer aux actes.

2. Les jeunes sont invités à simuler trois situations:

   – Une étudiante et un étudiant se rendent compte qu'un de leurs amis a adopté depuis quelques semaines des comportements complètement inhabituels: il a démissionné du conseil étudiant, il invoque toujours une bonne raison pour ne pas participer aux soirées avec les amies et les amis, il est de plus en plus absent à ses cours. Que font-ils?

   – Une étudiante qui vit difficilement une peine d'amour laisse entendre au cours d'une discussion avec un copain de son ex-ami qu'elle n'est plus capable de vivre avec ce chagrin? Que fait-il?

   – Vous apprenez qu'une ou qu'un de vos amis est de retour de l'hôpital après y avoir séjourné à la suite d'une tentative de suicide. Que faites-vous?

3. Lors des simulations, les personnes animatrices relèvent les principaux moyens d'aide identifiés par les jeunes. Elles les analysent ensuite avec les jeunes en distinguant ceux qui sont les plus appropriés et ceux qu'il faut éviter. Elles en pro-

posent d'autres, le cas échéant.

4. Les étudiantes et les étudiants identifient dans leur milieu immédiat et dans le milieu social les personnes ou organismes susceptibles de les aider lorsque des difficultés analogues à celles décrites se produisent.

5. Les étudiantes et les étudiants discutent entre eux de la pertinence de faire des démarches afin d'organiser une rencontre avec les parents et les personnels de l'école ou du collège sur le phénomène du suicide.

6. Les étudiantes et les étudiants revendiquent des lieux de rencontre et d'échange où ils peuvent recevoir écoute et aide.

PIÈCE DE THÉÂTRE

Le sous-sol des anges

Pièce de théâtre produite par **Le Théâtre de Carton**, 40, Lemoyne ouest, Longueuil, Tél.: (418) 674-3061

Un mot de l'auteur, Louis-Dominique Lavigne:

« On leur a dit: suivez le corridor et vous aurez de l'avenir. Au bout du couloir, la porte était fermée. Alors ils ont couru toute la journée pour s'inventer dans un sous-sol un cri d'alarme qu'ils enverraient au monde entier. »

éducation, emploi,
situation financière
des jeunes

introduction

ÉDUCATION, EMPLOI, SITUATION FINANCIÈRE DES JEUNES

Il est de la responsabilité de celles et de ceux qui connaissent la réalité de la faire connaître à celles et à ceux qui l'ignorent.

Nous ne voulons pas, en abordant des thèmes aussi problématiques que l'éducation, l'emploi et la situation financière des jeunes, sombrer dans la morosité. Nous n'avons pas non plus l'intention de camoufler des faits sous prétexte qu'ils sont trop démoralisants. Au contraire, les jeunes ont droit à la vérité et nous avons bien l'intention de leur donner l'occasion de réfléchir à certaines facettes de situations qu'on préfère ne pas aborder trop souvent.

Certains des thèmes traités nous interpellent grandement et nous dérangent même. Quand on doit avouer que l'école, par les conditions qu'elle fait à certaines ou certains jeunes, est cause de décrochage ou d'analphabétisme, cela ne va pas sans inquiéter celles ou ceux qui y oeuvrent.

Quand il nous faut constater que faute d'avoir dépassé nos stéréotypes sexistes, nous continuons d'inciter les filles à investir des ghettos d'études qui les conduiront à des ghettos d'emplois, cela ne va pas sans nous questionner.

Quand nous sommes confrontés aux problèmes du chômage que vivent nos anciennes et anciens étudiants et que vivront peut-être celles et ceux que nous côtoyons, cela ne va pas sans nous révolter.

Mais c'est cela qui est bon car de l'inquiétude, du questionnement et de la révolte, naît le changement.

Inquiétons-nous du décrochage, de l'analphabétisme pour voir comment ensemble jeunes et adultes nous pouvons améliorer les conditions d'apprentissage.

Questionnons nos pratiques pour découvrir ensemble jeunes et adultes comment nous pourrons changer nos modèles et contrer la discrimination.

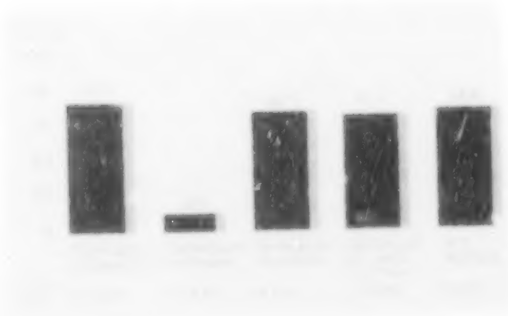
Révoltons-nous contre le chômage afin de créer ensemble adultes et jeunes des solutions collectives.

Voici quelques données statistiques pouvant vous aider au cours de l'exploitation des fiches d'activités du présent chapitre.

Éducation

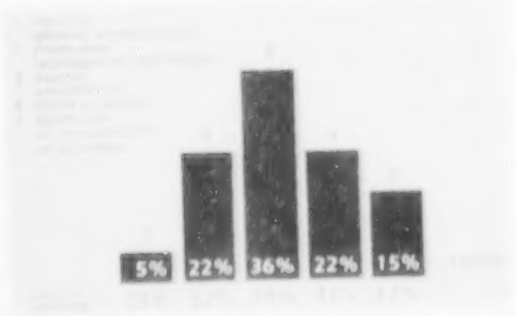
Les programmes choisis sont différents selon le sexe[1]
Au secondaire professionnel

Au collégial professionnel[1]

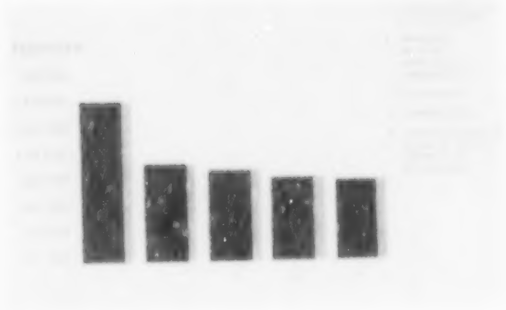


Travail

Les femmes se retrouvent en grand nombre dans des emplois de soutien[2]

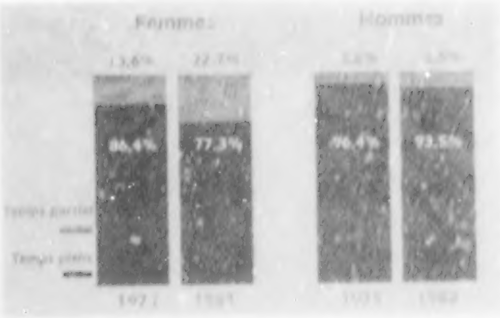


Quelques emplois majoritairement occupés par des femmes[4]

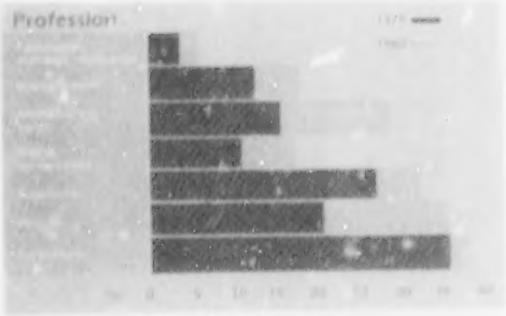


1. SECRÉTARIAT À LA CONDITION FÉMININE, ministère du Conseil exécutif, Gouvernement du Québec, *Les Québécoises, faits et chiffres*, 1985.
2. Ibid.
3. Ibid.
4. Ibid.

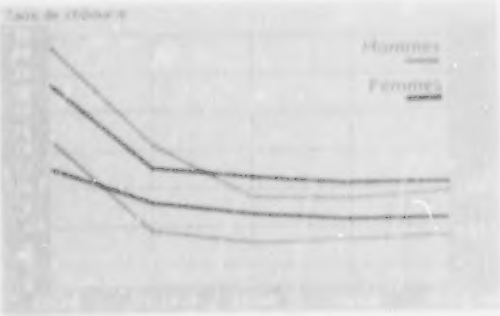
De plus en plus de femmes travaillent à temps partiel[5]



Le temps partiel en expansion dans tous les groupes d'occupations[6]



Les femmes ont des revenus d'emploi plus bas que les hommes[7]



Évolution du revenu moyen des jeunes (15-24 ans) par sexe[8] (en $)	1975	1980
Hommes	7 987	8 706
Femmes	6 347	7 025
Ratio Femmes/Hommes	0,80	0,81

Évolution du revenu moyen des jeunes (15-24 ans) par rapport au revenu moyen de l'ensemble de la population au Québec[9] (en $)	1975	1980
Revenu moyen des 15-24 ans	7 320	8 039
Revenu moyen de tous les contribuables	11 374	14 237
Ratio 15-24/tous	0,64	0,56

5. SECRÉTARIAT À LA CONDITION FÉMININE, ministère du Conseil exécutif, Gouvernement du Québec, *Les Québécoises : faits et chiffres*, 1985.

6. Ibid.

7. Ibid.

8. Source: Statistiques fiscales des particuliers du Québec pour les années 1975 et 1980.

9. Ibid.

Tableau 1 – Personnes occupées

Moyenne annuelle et mois	Total – Les deux sexes	Total – Hommes	Total – Femmes	15 à 24 ans – Les deux sexes	15 à 24 ans – Hommes	15 à 24 ans – Femmes
D	767286	767418	767550	767296	767428	767560
D	767608	767683	767750	767620	767695	767762
1983	10.734	6.240	4.495	2.337	1.196	1.141
1984	11.000	6.367	4.6[illegible]	2.374	1.232	1.142
Chiffres non désaisonnalisés						
1983 A	10.410	6.008	4.401	2.135	1.063	1.072
M	10.776	6.262	4.514	2.344	1.203	1.141
J	11.073	6.457	4.616	2.551	1.329	1.222
J	11.269	6.621	4.648	2.781	1.462	1.318
A	11.270	6.629	4.641	2.736	1.444	1.291
S	10.952	6.419	4.533	2.320	1.222	1.099
O	10.901	6.368	4.534	2.300	1.196	1.104
N	10.792	6.266	4.525	2.265	1.165	1.099
D	10.713	6.175	4.538	2.241	1.128	1.113
1984 J	10.443	6.002	4.441	2.128	1.067	1.061
F	10.557	6.058	4.498	2.175	1.086	1.088
M	10.595	6.062	4.532	2.186	1.094	1.092
A	10.670	6.144	4.526	2.199	1.113	1.086
M	11.014	6.381	4.632	2.402	1.252	1.150
J	11.316	6.609	4.707	2.588	1.378	1.210
J	11.563	6.789	4.774	2.832	1.523	1.309
A	11.515	6.745	4.770	2.766	1.483	1.283
S	11.163	6.501	4.662	2.326	1.238	1.088
O	11.153	6.492	4.662	2.337	1.235	1.102
N	11.048	6.353	4.695	2.280	1.169	1.111
D	10.967	6.269	4.697	2.267	1.149	1.118
1985 J	10.682	6.116	4.566	2.117	1.072	1.044
F	10.774	6.156	4.619	2.154	1.067	1.067
M	10.864	6.193	4.672	2.196	1.102	1.094

Source: STATISTIQUE CANADA, *Revue statistique du Canada*, avril 1985.

Tableau 2 – Chômeurs

Moyenne annuelle et mois	Total – Les deux sexes	Total – Hommes	Total – Femmes	15 à 24 ans – Les deux sexes	15 à 24 ans – Hommes	15 à 24 ans – Femmes
D	767287	767419	767551	767297	767429	767561
D	767609	767684	767751	767621	767696	767565
1983	1.448	859	590	579	345	234
1984	1.399	802	598	518	297	221
Chiffres non désaisonnalisés						
1983 A	1.582	972	610	616	384	232
M	1.502	902	600	630	375	255
J	1.462	857	605	624	360	264
J	1.415	831	584	622	366	256
A	1.375	774	601	564	328	236
S	1.269	694	575	506	278	228
O	1.253	696	558	494	273	220
N	1.297	752	545	504	299	205
D	1.336	804	532	510	315	194
1984 J	1.473	894	579	546	331	214
F	1.476	889	586	538	323	215
M	1.541	932	609	557	338	219
A	1.468	884	583	540	332	208
M	1.460	846	614	574	331	243
J	1.362	764	599	531	296	235
J	1.326	731	595	539	301	239
A	1.347	726	622	493	271	222
S	1.363	719	644	492	252	240
O	1.305	696	609	467	248	219
N	1.355	765	590	481	270	211
D	1.316	773	543	454	270	184
1985 J	1.483	905	578	507	312	196
F	1.455	869	586	500	298	202
M	1.546	929	617	541	338	203

Source: STATISTIQUE CANADA, *Revue statistique du Canada*, avril 1985.

Tableau 3 – Taux d'activité

Moyenne annuelle et mois	Total			15 à 24 ans		
	Les deux sexes	Hommes	Femmes	Les deux sexes	Hommes	Femmes
D	767288	767420	767552	767298	767430	767542
D	767610	767685	767752	767621	767697	767763
1983	64.4	76.7	52.6	66.1	69.2	62.8
1984	64.8	76.6	53.5	66.8	69.9	63.6
Chiffres non désaisonnalisés						
1983 A	63.6	75.6	52.0	62.1	64.7	59.3
M	65.0	77.5	53.0	67.2	70.7	63.6
J	66.3	79.1	54.1	71.9	75.8	67.9
J	67.0	80.5	54.1	77.1	82.2	72.0
A	66.7	79.9	54.2	74.9	79.8	69.9
S	64.4	76.7	52.7	64.3	67.6	60.9
O	64.0	76.1	52.5	63.6	66.4	60.8
N	63.6	75.5	52.2	63.1	66.2	60.0
D	63.3	75.0	52.2	62.8	65.3	60.3
1984 J	62.6	74.0	51.6	61.2	63.4	58.9
F	63.1	74.5	52.2	62.2	64.0	60.3
M	63.6	75.0	52.7	63.0	65.1	60.8
A	63.5	75.2	52.4	63.0	65.8	60.1
M	65.2	77.3	53.7	68.6	72.2	64.8
J	66.3	78.8	54.3	71.9	76.4	67.3
J	67.3	80.3	54.8	77.9	83.4	72.3
A	67.1	79.7	55.0	75.4	80.3	70.4
S	65.3	75.9	54.1	65.3	68.3	62.2
O	64.8	76.5	53.7	65.1	68.2	62.0
N	64.5	75.7	53.7	64.2	66.2	62.2
D	63.6	74.8	53.2	63.4	65.4	61.3
1985 J	63.1	74.5	52.2	61.2	63.9	58.5
F	63.4	74.5	52.8	62.0	64.0	60.0
M	64.3	75.5	53.6	64.1	66.6	61.4

Source: STATISTIQUE CANADA, *Revue statistique du Canada*, avril 1985.

Tableau 4 – Taux de chômage

Moyenne annuelle et mois	Total			15 à 24 ans		
	Les deux sexes	Hommes	Femmes	Les deux sexes	Hommes	Femmes
D	767289	767421	767553	767299	767431	767563
D	767611	767686	767753	767623	767698	767764
1983	11.9	12.1	11.6	19.9	22.4	17.0
1984	11.3	11.2	11.4	17.9	19.4	16.2
Chiffres non désaisonnalisés						
1983 A	13.2	13.9	12.2	22.4	26.5	17.8
M	12.2	12.6	11.7	21.2	23.7	18.3
J	11.7	11.7	11.6	19.7	21.3	17.8
J	11.2	11.1	11.2	18.3	20.0	16.3
A	10.9	10.5	11.5	17.1	18.5	15.4
S	10.4	9.8	11.3	17.9	18.5	17.2
O	10.3	9.8	11.0	17.7	18.6	16.6
N	10.7	10.7	10.7	18.2	20.4	15.7
D	11.1	11.5	10.5	18.5	21.8	14.9
1984 J	12.4	13.0	11.5	20.4	23.7	16.8
F	12.3	12.8	11.5	19.8	22.9	16.5
M	12.7	13.3	11.8	20.3	23.6	16.7
A	12.1	12.6	11.4	19.7	23.0	16.1
M	11.7	11.7	11.7	19.3	20.9	17.4
J	10.7	10.4	11.3	17.0	17.7	16.2
J	10.3	9.7	11.1	16.0	16.5	15.4
A	10.5	9.7	11.5	15.1	15.5	14.8
S	10.9	10.0	12.1	17.5	16.9	18.1
O	10.5	9.7	11.6	16.7	16.7	16.6
N	10.9	10.7	11.2	17.4	18.8	16.0
D	10.7	11.0	10.4	16.7	19.0	14.1
1985 J	12.2	12.9	11.2	19.3	22.5	15.8
F	11.9	12.4	11.3	18.8	21.5	15.9
M	12.5	13.0	11.7	19.6	23.5	15.7

Source: STATISTIQUE CANADA, *Revue statistique du Canada*, avril 1985.

Tableau 5

CHÔMAGE — QUÉBEC [10]			CHÔMAGE — CANADA [11]		
Années	%	Nombre de personnes	Années	%	Nombre de personnes
1975	8,1	213 000	1975	6,9	690 000
1976	8,7	233 000	1976	7,1	727 000
1977	10,3	283 000	1977	8,1	850 000
1978	10,9	307 000	1978	8,4	911 000
1979	9,6	276 000	1979	7,5	836 000
1980	9,9	292 000	1980	7,5	867 000
1981	10,8	314 000	1981	8,6	898 000
1982	13,8	413 000	1982	11,0	1 314 000
1983	13,9	427 000	1983	11,9	1 448 000
			1984	10,8	–

AIDE SOCIALE

Situation des 15-24 ans — Juin 1984 [12]

- Population totale de 1 140 000
- taux de chômage: 21 %
- 33 % travaillent à temps partiel
- 122 000 décrocheuses et décrocheurs
- 400 000 ont moins de 12 ans de scolarité
- 100 000 reçoivent des prestations d'aide sociale

PRESTATIONS D'AIDE SOCIALE — 1er JUILLET 1984 [13]

Plus de 30 ans

1 adulte 0 enfant 423 $/mois
1 adulte 1 enfant 576 $/mois
1 adulte 2 et plus 624 $/mois

2 adultes 0 enfant 673 $/mois
2 adultes 1 enfant 727 $/mois
2 adultes 2 et plus 771 $/mois

Moins de 30 ans

1 adulte 0 enfant 154 $/mois
2 adultes 0 enfant 308 $/mois

L'aide sociale et le statut des bénéficiaires [14]

10. Statistique Canada.

11. Ibid.

12. Source: *Le Journal du travail*, juillet et août 1984, p. 17.

13. Source: Ibid. p. 3.

14. Source: SECRETARIAT A LA CONDITION FEMININE, déjà citée.

SAVOIR LIRE ET ÉCRIRE, C'EST ESSENTIEL 4.1

PRÉSCOLAIRE – PRIMAIRE

À partir d'un jeu qui reproduit des situations quotidiennes, les enfants sont amenés à prendre conscience des problèmes vécus par les analphabètes.

LE JEU

1. Il s'agit de cartes insérées dans le cahier qu'il faut découper. Le jeu comprend:
   - 16 cartes avec message écrit;
   - 16 cartes avec symbole;
   - 1 dé à confectionner dont les faces sont illustrées de 3 visages souriants et de 3 visages tristes.
2. Le jeu peut intéresser de trois à cinq joueurs.

COMMENT JOUER?

1. Un joueur mêle les cartes et place le paquet au centre de la table, face cachée.
2. Le joueur à sa gauche lance le dé. S'il obtient un visage souriant, il prend une carte et peut la conserver s'il est capable de lire le message ou d'expliquer le symbole. S'il obtient un visage triste, il prend une carte, mais ne peut la conserver si elle contient un message écrit; par contre, il peut la conserver si elle représente un symbole qu'il peut expliquer. Toute carte non conservée doit être remise sous le paquet.
3. La partie est terminée lorsque le paquet de cartes au centre de la table est épuisé.

Note:

Variante pour le préscolaire et la première année du primaire.

Chaque joueur bénéficie d'une aide. On sollicite la collaboration d'une ou d'un élève du 2e cycle du primaire.

DISCUSSION[1]

1. L'animatrice ou l'animateur échange avec les enfants sur leur expérience et les sentiments éprouvés.
   - Comment elles et ils se sont sentis lorsque le jeu leur permettait ou non de lire le message, lorsqu'ils n'ont pu expliquer le symbole?

1. L'enseignante ou l'enseignant trouvera des informations dans la fiche « J'ai oublié mes lunettes ».

- Qu'est-ce qu'ils ressentent dans des situations analogues dans la vie quotidienne?

2. Les enfants connaissent-ils des analphabètes? Selon eux, quels problèmes rencontrent ces derniers dans différentes situations de leur vie quotidienne? Ont-ils compris que pour un analphabète, il est parfois difficile, voire même impossible d'obtenir l'aide nécessaire au moment voulu pour comprendre les messages qui lui sont adressés et obtenir les informations dont il a besoin?

3. Les enfants connaissent-ils des raisons qui expliqueraient l'analphabétisme ici au Québec et ailleurs dans le monde? Savent-ils que dans certains pays le taux d'analphabétisme est très élevé?

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

1. Les enfants rédigent collectivement une lettre aux responsables de la commission scolaire et des groupes d'éducation populaire pour leur demander quels services ils offrent aux analphabètes. Celles ou ceux qui connaissent des analphabètes leur transmettent les informations reçues par un message oral.

2. L'animatrice ou l'animateur rappelle que les jeunes du Québec ont participé en 1980 avec des adultes, à la campagne d'alphabétisation au Nicaragua: plus de 500 000 cahiers, 300 000 crayons et 100 000 gommes à effacer ont été expédiés dans ce pays et utilisés par les jeunes Nicaraguayens. Les enfants sont invités à participer à des collectes organisées pour venir appuyer d'autres campagnes de solidarité du même genre: voir à ce sujet la fiche sur le projet de bateau pour le Nicaragua.

J'AI OUBLIÉ MES LUNETTES 4.2

SECONDAIRE – COLLÉGIAL

L'analphabétisme est un phénomène social très méconnu qui mérite une réflexion approfondie. Cette activité permettra donc aux jeunes de se sensibiliser à cette réalité et plus particulièrement à l'analphabétisme chez les 15-30 ans. Cette réflexion pourrait conduire à l'élaboration d'instruments d'information et de sensibilisation.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

1. En groupe, les étudiantes et les étudiants tentent de trouver une définition à l'analphabétisme. Les éléments énoncés sont notés au tableau.

2. L'animatrice ou l'animateur leur présente la définition suivante:

   « L'analphabétisme est un phénomène social, c'est-à-dire que certains groupes de la société sont privés de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, ce qui les empêche d'avoir une certaine emprise sur leur vie, leurs réalités. Ce qui permet à une minorité de les contrôler et de perpétuer ainsi la division sociale du travail: travail manuel et travail intellectuel.

   Être analphabète, ce n'est pas seulement ne pas savoir lire et écrire, c'est vivre une situation de non-pouvoir dans la société. »

3. Les étudiantes et les étudiants se questionnent sur les caractéristiques des personnes qui se retrouvent généralement dans le groupe des analphabètes.

4. Après cet exercice, les étudiantes et les étudiants prennent connaissance du texte de Martine D'AMOURS reproduit en annexe 1.

5. Les étudiantes et les étudiants identifient des situations quotidiennes où il est nécessaire de savoir lire et écrire. Les réponses sont notées au tableau.

6. Elles et ils parlent du vécu quotidien des personnes qui ne savent ni lire ni écrire.

7. Par la suite, les étudiantes et les étudiants prennent connaissance des articles suivants:

   - *Un véritable champ de mines* par Carole BEAULIEU (voir annexe 2)
   - *Travail: quand on confond de l'acide avec du savon* de Jean-Claude LAVOIE (voir annexe 3)

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

1. Suite à cette lecture, on confronte les descriptions de situations quotidiennes notées au tableau et les descriptions contenues dans les articles précités.

2. A partir de ces articles, on énumère quelques causes de l'analphabétisme et particulièrement de l'analphabétisme chez les jeunes.

3. Les plus audacieuses et audacieux pourraient tenter de vivre une journée ou une demi-journée dans la peau d'une ou d'un analphabète. Une table ronde suivrait cette expérimentation où les étudiantes et étudiants se communiqueraient les difficultés rencontrées et les sentiments vécus. Si cette suggestion était retenue, il ne faudrait pas oublier d'adapter les cours en conséquence, car pendant cette expérimentation, les jeunes ne sauront plus lire, ni écrire.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

1. Les jeunes se renseignent sur les groupes d'alphabétisation de leur région et les services qu'ils offrent.

2. Les étudiantes et les étudiants montent un kiosque d'information à l'intérieur de l'école ou du collège où l'on publicisera les causes de l'analphabétisme, afin d'y sensibiliser tous les agents et agentes de l'éducation, les jeunes y compris.

3. Un autre kiosque d'information sur l'analphabétisme peut être monté, mais cette fois à l'intérieur d'un centre d'achat pour sensibiliser la population en général et pour faire connaître des moyens de s'en sortir. Si, à la commission scolaire ou dans des groupes d'éducation populaire, il existe des services pour aider les analphabètes, tels services sont publicisés.

   Attention! Il faudra recourir à des moyens audio-visuels, car on veut atteindre les analphabètes.

ANNEXE 1

ANALPHABÈTES DANS UN PAYS SCOLARISÉ[1]

« Au Centre de lecture et d'écriture (CLE), rue Cherrier à Montréal... L'atelier du matin, animé par Nicole, bûche sur un texte concernant les droits d'une personne en état d'arrestation. Les quatre hommes, dont trois dans la vingtaine, décodent péniblement, lettre après lettre, syllabe après syllabe, la courte histoire d'une dizaine de lignes. L'après-midi, dans l'atelier d'analphabètes fonctionnels animé par Andrée, les participants parlent avec enthousiasme du journal qu'ils ont réalisé, ainsi que de leurs projets d'été: lire un premier roman, tenir un journal de vacances, etc.

Mario, Richard, Cécile, Rita... des exceptions? Pas du tout... Ceux qui croyaient que l'analphabétisme était le lot des peuples du Tiers monde ou, tout au plus, de quelques milliers de personnes n'ayant pu bénéficier ici du régime d'instruction publique obligatoire, seront surpris d'apprendre qu'un million et demi de Québécois de 15 ans et plus ont moins de neuf ans de scolarité, dont 300 000 avec moins de cinq ans de scolarité. Avec un million et demi d'adultes potentiellement analphabètes complets et fonctionnels, le Québec détien l'un des taux d'analphabétisme les plus élevés au Canada (36,6 %).

1. Extrait d'un article de Martine D'AMOURS dans [illegible], septembre-octobre 1984.

L'UNESCO définit l'analphabète comme une « personne incapable de lire et écrire en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne ». D'autre part, est analphabète fonctionnelle, une « personne incapable d'exercer toute les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement, et de celui de sa communauté ».

La réalité de l'analphabétisme sera donc différente selon qu'on parle de pays comme Haïti et le Nicaragua ou de pays industrialisés comme ceux d'Amérique du Nord ou d'Europe de l'Ouest. Différente parce qu'on est toujours analphabète par rapport aux exigences de la société dans laquelle on vit. Ainsi, dans les sociétés occidentales, on estime généralement que la huitième année constitue le niveau minimum d'alphabétisation fonctionnelle. Au Canada par exemple, la dixième année est souvent exigée pour occuper un emploi spécialisé et cette norme tend à s'accroître avec les années. Il existe bien sûr des personnes qui, en raison de leurs expériences de vie, réussissent à travailler, à s'informer, à participer pleinement à la société sans avoir atteint ce niveau de scolarité, mais leur nombre est compensé par la quantité de plus en plus grande de jeunes qui, ayant fréquenté l'école jusqu'à 16 ans, sont pourtant incapables de lire, d'écrire et de compter suffisamment pour se débrouiller.

Qui sont les analphabètes québécois? Que vivent-ils? Comment vivent-ils? Disons d'abord que la carte de l'analphabétisme recoupe celle de la pauvreté. Les analphabètes sont surtout issus de milieux populaires; leur situation, tant au niveau de l'emploi qu'à celui de la consommation ou du logement, apparaît bloquée. Ce sont bien sûr des personnes âgées qui n'ont pas toujours bénéficié du système public d'éducation obligatoire. Mais ce sont aussi, et de plus en plus, des jeunes qui sortent des classes spéciales et du secondaire professionnel court. Ce sont des femmes à qui on a dit « qu'elles n'avaient pas besoin d'instruction pour laver des couches »; ce sont des immigrants et immigrantes, très souvent analphabètes dans leur propre langue, en plus de ne pas maîtriser la langue française. »

ANNEXE 2

UN VÉRITABLE CHAMP DE MINES [2]

Guy n'a jamais lu de bandes dessinées. À 18 ans, il a rempli sa première demande d'emploi, installé sur un banc devant l'école où il avait fait ses études primaires. Il a recopié minutieusement, en plein hiver, par un froid de canard, les lettres alignées sur le frontispice de l'édifice. C'était en 1980. Dernier d'une famille de six enfants, gradué de la « shop de balai » où il avait commencé à travailler à 9 ans et d'un « professionnel court », Guy ne savait pas écrire.

« Avec tout le trouble que je m'étais donné, je pensais bien avoir l'emploi. Mais non je l'ai pas eu », raconte aujourd'hui celui qui dit avoir passé plus de temps chez le directeur qu'en classe. Il a, avoue-t-il, vraiment distingué un A d'un B lorsqu'une pédagogue s'est occupée de lui personnellement au professionnel court.

« Si ce n'avait pas été d'elle, j'aurais commencé à zéro à 20 ans », lance Guy Desfossés, entre deux commentaires sur les politiques gouvernementales et l'état de notre système d'éducation.

« J'étais le premier de ma classe en première année. Ils m'ont fait redoublé ma 2e et ça s'est mis à mal aller. Mais j'ai toujours été intéressé par toutes sortes de choses. J'apprends beaucoup par la radio. »

2. Article de Carole BEAULIEU dans *Le Devoir* du 1er février 1985. L'auteure est journaliste au *Devoir* où elle est chargée des affaires sociales.

Aujourd'hui animateur bénévole dans un groupe populaire d'alphabétisation, il travaille en outre comme monteur de cuir dans une manufacture du quartier. Guy déchiffre lentement, à haute voix, les pages du journal quotidien.

« Même avant d'avoir la petite, ma femme et moi avions décidé qu'on en avait assez des emplois mal payés, de toujours demander à ma belle mère de faire nos chèques. On a décidé tous les deux d'apprendre à lire et à écrire. »

Retrouver une certaine dignité, avoir accès à des emplois mieux payés, pouvoir enfin lire ses recettes, s'assurer que la caissière de l'épicerie leur remet bien leur monnaie, telles sont quelques-unes des raisons qui ont poussé Serge, Noëlla, Evelyne, Guy, Claude à se joindre à des cours d'alphabétisation offerts par des groupes populaires ou des commissions scolaires.

Un champ de mines quotidien

« Ça coûte cher de pas savoir écrire. On a presque pas d'argent et on gaspille de l'essence pour retourner chez nous remplir nos formulaires d'emploi parce qu'on est pas capable de les remplir tout seul », raconte l'un deux.

Véritable champ de mines que le quotidien des analphabètes. Par crainte du « stigma d'ignorance » encore aujourd'hui attaché à l'analphabétisme, la plupart deviennent, pour dissimuler leur handicap, des spécialistes en stratagèmes.

Outre le syndrôme bien connu du « j'ai oublié mes lunettes » ou du « je suis fatigué », certains font appel à des amis « qui leur ressemblent physiquement » pour passer des tests écrits, ou prétendent qu'ils doivent attendre « leur comptable » pour signer quoi que ce soit.

D'autres, plus rares, annoncent clairement leurs couleurs et demandent de l'aide. Ainsi, pour obtenir son permis de conduire, Claude a franchement dit à l'examinateur qu'il ne savait pas écrire et a obtenu de passer l'examen oralement.

Mais à 28 ans, il n'a pas pu résister à sa fillette de trois ans qui lui demandait: *« Papa veux-tu me lire une histoire? »*. Il a repris le chemin de l'école dont il avait quitté les bancs à 15 ans pour en devenir concierge.

« Je n'ai pas l'intention de faire mon secondaire. Je veux simplement pouvoir lire et écrire ».

Formulaires d'emploi, factures du téléphone, dépliants publicitaires, bail, contrats... autant de pièges pour les analphabètes qui doivent constamment compter sur des parents ou des proches pour leur expliquer les dépliants ou brochures qui pourraient les renseigner sur leur santé ou la sécurité de leur emploi, sur leurs droits ou les ressources qui s'offrent à eux pour les sortir de leur isolement.

« Une compagnie m'a refusé un emploi de peintre à 8 $ de l'heure parce que je ne savais pas écrire, dénonce Guy Desfossés. L'entrepreneur qui a obtenu le contrat m'a engagé à 4 $ de l'heure ».

L'analphabète, c'est aussi bien un travailleur qui gagne plus ou moins bien sa vie, qu'une mère de famille, qu'un retraité, qu'un assisté social.

Si bon nombre sont âgés, héritiers d'un système d'éducation qui en a laissé plusieurs pour compte, un nombre croissant ont moins de 25 ans, et sont passés par l'école.

Même s'ils ne blâment pas les professeurs — *« c'est autant de ma faute, que de la leur ou de celle de mes parents, un mauvais concours de circonstance, »* — certains, surtout les plus jeunes s'interrogent. *« Ils m'ont monté d'année, raconte Guy Desfossés. Tout le monde s'est relancé le problème sans vouloir le résoudre. »*

Inévitable héritage

L'analphabétisme en effet est, pourrait-on dire, presque héréditaire. Le beau-père de Serge, col bleu pour la ville de Montréal, peut difficilement écrire son nom. Le père de Claude ne sait pas lire. Le fils de Mariette ne sais (sic) pas écrire non plus.

Être analphabète, c'est aussi souvent vivre en marge. Ne pas faire de rapport d'impôt. Éviter les signatures qui engagent. Pour avoir signé un document, sans en connaître le contenu, Mariette s'est retrouvé (sic) responsable des 30 000 $ de dettes de son ami de l'époque et travaille encore à les rembourser.

« Pour les femmes c'est encore pire », raconte celle qui pourtant a décidé de s'en sortir seule et refuse l'équation écriture égale intelligence que la société, dit-elle, cherche à lui imposer. *« C'est pas parce que j'ai de la difficulté à écrire que je ne suis pas intelligente ».*

Mariette parle deux langues, en baragouine deux autres, a déjà voyagé sur trois continents, géré son propre casse-croûte et fait une dizaine de métiers.

L'éducation remise en question

L'analphabétisme, selon Mariette, n'est pas que la dépendance et l'isolement. C'est aussi la débrouillardise, la création d'un autre système de référence. Ainsi, à défaut de pouvoir lire le nom des stations de métro, Claude peut décrire en détail leur architecture.

Serge, lui, dessine des symboles sur ses albums pour s'y retrouver dans les chansons qu'il aime et dont il ne peut lire les titres.

Noëlla, pour sa part, connait ses recettes par coeur et Mariette, lorsqu'elle était serveuse, avait développé « son code à elle » pour s'y retrouver dans les clubs sandwichs et les hamburgers de ses clients.

« Évidemment, c'est un handicap. Mais j'en ai marre de ceux qui dramatisent et nous regardent comme des ignorants », proteste Mariette à qui les religieuses de l'orphelinat où elle avait été placée toute jeune n'ont jamais appris à lire.

Entre sa photographie et ses efforts pour se faire connaître comme décoratrice d'intérieure (sic), Mariette dit avoir aujourd'hui, à 40 ans, bien peu de temps pour « retourner à l'école ». Mais elle rage encore qu'on lui ait refusé un emploi de manoeuvre sur un voilier parce qu'elle ne savait pas écrire.

Une société insensible

Pour Mariette, comme Guy et les autres, notre société est bien insensible aux réalités des analphabètes. *« Les ministres qui font 60 000 $ par année, ils savent pas ce que ça veut dire de ne pas savoir lire et écrire, soutient Guy Desfossés. Les groupes d'alphabétisation ont pas la moitié des budgets dont ils ont besoin. Moi avec 11 000 $ par année j'en aiderais du monde dans le quartier! ».*

« Aider », le mot revient souvent dans les préoccupations des analphabètes. Peut-être diront certains parce qu'ils font chaque jour la dure expérience de l'insensibilité de leurs proches.

Pendant que Mariette, l'analphabète à qui « rien n'est impossible », rêve d'apprendre à utiliser l'informatique, une affiche dessinée à la hâte rappelle aux visiteurs du groupe d'alphabétisation du quartier Hochelaga-Maisonneuve que le chômage c'est aussi de ne pas pouvoir lire les petites cartes du centre de main-d'oeuvre sur lesquelles se trouve peut-être l'emploi tant convoité.

ANNEXE 3

TRAVAIL: QUAND ON CONFOND DE L'ACIDE AVEC DU SAVON [3]

Une recherche sur l'analphabétisme en milieu de travail menée auprès de 12 industries employant près de 2 000 personnes révèle que 10 % des travailleurs manuels sont analphabètes complets alors que l'analphabétisme fonctionnel atteint dans certains cas jusqu'à 40 %.

Une étude de cas portant ensuite sur 20 employés analphabètes oeuvrant dans ces usines dévoile le fonctionnement précaire des travailleurs les moins instruits dans un milieu industrialisé où l'écrit régit l'ensemble des activités.

La recherche, réalisée par le Collectif d'alphabétisation des travailleurs (Estrie), indique d'abord que la majorité des répondants ont un père analphabète alors que dans près du tiers des familles, la mère vit la même condition. Ces 20 travailleurs déclarent une scolarité moyenne de 3,4 années réussies et presque tous sont au marché du travail depuis l'âge de 15 ans. Plusieurs occupent un emploi dans les secteurs du textile, de la couture, et de la fabrication de chaussures; d'autres encore dans des fonderies, des usines de produits alimentaires et des charcuteries. La presque totalité de ces 20 personnes travaillent à plein temps alors que les autres pratiquent des métiers saisonniers entrecoupés de longues périodes de chômage. La plupart exercent les fonctions les moins bien rémunérées de leur usine et une personne sur trois touche un bonus à la quantité ou à la qualité de la production.

Au plan de la stabilité, 60 % détiennent le même emploi depuis plus de 10 ans. Le concept du seuil de sécurité influe grandement sur la notion de la stabilité car pour une personne ne sachant ni lire ni écrire, chercher un travail représente un défi considérable à plusieurs niveaux; aussi lorsqu'une personne détient un emploi, elle essaie par tous les moyens de le conserver plutôt que d'avoir à subir de nouveau les difficultés, les embûches et le stress que lui pose la condition d'analphabète.

Problèmes reliés à l'écrit

Presque tous les travailleurs interrogés affirment devoir lire et écrire régulièrement au travail. L'incapacité à comprendre l'écrit de tous les jours crée des ennuis à plus d'un: pensons aux directives écrites circulant à tous les niveaux du fonctionnement industriel, aux affiches, formulaires et rapports de toutes sortes qui gèrent les actions quotidiennes des travaillants. L'incompréhension causée par des interprétations différentes des ordres écrits crée des conflits entre les travailleurs et entre les travailleurs et le personnel de direction. L'impossibilité à décoder les instructions et les modes d'emploi de produits dangereux provoque des situations difficiles, souvent périlleuses. Dans plusieurs cas, l'analphabétisme apparaît responsable de problèmes majeurs, notamment au niveau des pertes de temps et de salaires, des gaspillages de produits et de matériaux, des refus d'avancement et des changements d'affectation, puis, dans plusieurs cas, d'accidents du travail.

3. Article de Jean-Claude LAVOIE dans *Le Devoir* du 1er février 1985. L'auteur est animateur au Collectif d'alphabétisation des travailleurs à Magog dans la région de l'Estrie.

Ainsi, dans une usine on fait appel aux plus instruits qui remplissent pour leurs compagnons analphabètes les fiches de temps et les rapports d'activités. Dans une industrie de textile, un travailleur analphabète ne remarque pas le remplacement du colorant qu'il utilise régulièrement. L'utilisation de ce produit concentré beaucoup plus fort entraîne le gaspillage de la production d'une journée et la perte d'un contrat.

Les refus de promotion et changements d'affectation constituent un des champs d'activité où l'analphabétisme agit le plus durement. En effet, la moitié des répondants affirment avoir déjà refusé une promotion ou un changement d'affectation perçu comme tel. Tous invoquent l'incapacité à fonctionner avec l'écrit pour justifier ces refus.

Près du tiers des accidents du travail subis par 70 % des participants à l'étude sont attribuables à l'analphabétisme, à l'exemple de ce journalier hospitalisé durant plusieurs jours après s'être lavé les mains avec un produit fortement acidifié croyant utiliser un savon... Parfois, l'erreur commise par celui qui ne sait ni lire ni écrire touche ses compagnons de travail: tel cet ouvrier d'entretien qui une nuit a appliqué du silicone sur les planchers de terrazzo pensant utiliser une cire. Au matin, une dactylographe a chuté s'infligeant une fracture au poignet. Un accident stupide responsable de la perte de plusieurs journées pour la travailleuse et autant de complications pour l'employeur.

Un fonctionnement minimal

Le travail quotidien oblige les individus à développer des moyens pour déjouer l'analphabétisme. Quarante pour cent utilisent un truc pour repérer facilement leur carte de pointage: ils inscrivent dessus des marques distinctives, des XXX par exemple, ils replient un coin ou encore la place dans une case isolée. Quelques-uns notent le numéro sur un bout de papier qu'ils vérifient au besoin.

Même si certains croient avoir bien dissimulé leur incapacité à lire ou écrire, la plupart souhaitent cacher cette incapacité évitant ainsi d'être sujet à la raillerie et à l'humiliation de ceux qui leur racontent des histoires ou tentent de les abaisser devant les contremaîtres et leurs compagnons.

L'analphabétisme se révèle donc responsable d'un fort sentiment de dépendance qu'ils entretiennent envers les plus instruits et s'avère une des causes importantes de la dégradation des conditions de travail à plusieurs points de vue: pour de nombreux travailleurs la compréhension de l'environnement de travail se limite au département où ils besognent depuis plusieurs années. Quelques individus seulement peuvent préciser leur fonction par rapport à l'ensemble de l'activité industrielle du milieu. Plus de la moitié connaissent à peine l'ordre hiérarchique qui détermine les responsabilités dans l'usine et 85 % de ces travailleurs ne participent à aucune activité sociale, culturelle ou syndicale organisée dans l'entreprise. Pour la majorité des situations à éviter, car elles constituent des risques d'avoir à refuser des charges ou responsabilités exigeant la maîtrise de la lecture et de l'écriture, donc des occasions où la personne s'expose à l'humiliation et à la honte d'être identifié (sic) à l'analphabétisme. Plusieurs travailleurs préfèrent ainsi besogner dans de grandes usines où ils peuvent plus facilement passer inaperçu (sic).

Même si en vertu du développement technologique, des programmes de modernisation de l'équipement productif sont en cours dans 92 % des entreprises, le travailleur analphabète ne se sent pas menacé par la robotisation. À peine quelques individus croient qu'une machine pourrait remplir leur fonction et presque tous souhaitent occuper leur emploi jusqu'à l'âge de la retraite, à tout le moins tant qu'il faudra subvenir aux besoins de la famille.

Au plan de la formation, la recherche indique que 58 % des usines, où travaillent les analphabètes participant à l'étude, ne tiennent pas de programme de formation, et qu'à peine 30 % des industries offrant ces services les étendent aux travailleurs manuels.

À cet égard, les objectifs de modernisation industrielle combinés à l'absence de programmes de formation et de recyclage des travailleurs dénotent la précarité des emplois sous l'impact du rajeunissement technologique. La non-polyvalence du travailleur contribue de façon significative à une employabilité restreinte.

Le travailleur analphabète se retrouve ainsi en première ligne à la merci des variations économiques et du progrès technologique.

Finalement, au niveau des recommandations, l'étude conclut à la nécessité d'instituer des congés éducation rémunérés faisant appel à tous les partenaires sociaux: aux gouvernements, dans la mesure où le droit à l'éducation exige d'assurer l'accès aux activités éducatives à toutes les couches de la population et de façon prioritaire pour les travailleurs analphabètes qui, dans une large part au moyen de leurs impôts, ont financé le ministère de l'Éducation du Québec.

À l'entreprise privé (sic) qui, en élargissant les programmes de formation aux travailleurs analphabètes, contribuera à l'instauration d'un climat favorable et à des relations de travail harmonieuses pour tous les employés de l'entreprise.

Aux syndicats, en faisant du droit à la formation une revendication incluse dans les conventions collectives.

Au travailleur, en participant aux actions éducatives qui lui permettront de développer une plus grande polyvalence en milieu de travail et une meilleure connaissance de son environnement.

Des recommandations pleinement réalistes qui éventuellement favoriseront une éducation égalitaire pour tous les travailleurs.

POUR ÊTRE CAPABLE DE CONTINUER 4.3

SECONDAIRE — COLLÉGIAL

Nous sommes toutes et tous dépassés par le phénomène de l'abandon scolaire. Nous en connaissons quelque peu l'ampleur en terme du nombre d'individus touchés et nous mentionnons souvent le désintérêt de l'étudiante et de l'étudiant pour l'école comme cause principale. Au cours de cette activité, les jeunes se penchent sur ce problème dans le but d'y apporter ou du moins d'y proposer des pistes de solution.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

1. Pour constater l'ampleur du phénomène, les étudiantes et les étudiants consultent les tableaux reproduits aux annexes 1 et 2. Le premier nous révèle le nombre d'abandons scolaires au secondaire, selon le sexe et l'âge des décrocheurs au 1er juin, et le deuxième nous donne le taux d'abandon scolaire.

2. Afin de mieux connaître celles et ceux qui se cachent derrière les chiffres, les étudiantes et les étudiants lisent à l'annexe 3 le texte extrait du document CEQ, *Pour une réelle adaptation scolaire de la majorité des enfants du Québec*.

3. Afin d'être plus au fait des causes et des motifs du décrochage, les étudiantes et les étudiants lisent l'extrait de l'article de Rodolphe Morissette publié dans *Le Devoir* du 2 février 1981 et cité à l'annexe 4.

4. S'il existe dans le milieu, un centre pour raccrocheuses et raccrocheurs, les étudiantes et les étudiants élaborent un questionnaire d'enquête qu'elles et qu'ils vont administrer aux étudiantes et étudiants du centre pour raccrocheuses et raccrocheurs. Il s'agira de tenter de connaître les causes et les motifs de leur décrochage à partir de la question et du choix de réponses suivantes.

   Pourquoi as-tu abandonné tes études?

   - Pour chercher un emploi.
   - À l'occasion d'un emploi offert.
   - Parce que je détestais l'école.
   - Parce que je ne réussissais pas.
   - Pour cause de maladie.
   - Même en continuant d'étudier, je n'avais aucune chance d'obtenir un emploi.
   - Pour réfléchir à mon orientation.
   - J'en avais assez d'étudier.

- Je n'avais plus les moyens financiers de poursuivre.
- Pour aider ma famille.
- Etc.

5. Elles et ils mettent leurs données en commun. Ces données pourraient être transformées en pourcentage.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

À partir des constats faits à l'étape précédente et en prenant en compte l'affirmation suivante:

« Que dire de l'école, primaire et secondaire, beaucoup de choses: l'essentiel étant pourtant que ce lieu, qu'à peu près 60 % des enfants d'un groupe d'âge atteignent sans le dépasser, est précisément conçu pour le service et les intérêts des 35 % qui le dépasseront. En conséquence de quoi, on harasse celles et ceux qui n'iront pas plus loin de connaissances qui n'ont de sens que pour celles et ceux qui poursuivent et laissent celles et ceux qui ne poursuivront pas parfaitement démunis par rapport à la vie qui les attend. »[1]

les étudiantes et les étudiants entreprennent d'identifier les changements à apporter à l'école pour qu'elle réponde aux besoins de toutes et de tous en tant que futures travailleuses et futurs travailleurs, ainsi que les mesures à mettre en place pour donner des chances égales à toutes et à tous.

Pistes suggérées

- Aide au plan physique pour celles et ceux qui proviennent de milieux défavorisés (nutrition, logement).
- Soutien à celles ou ceux qui ont des besoins financiers.
- Comment donner plus de place à la coopération plutôt qu'à la compétition.
- Quels sont les besoins de celles et de ceux qui seront sur le marché du travail:
  - connaissances économiques (comment administrer un budget);
  - connaissance de ses droits (lois du travail);
  - connaissance de la langue (lire et remplir un questionnaire);
  - connaissances techniques (savoir se dépanner);
  - les valeurs que doit véhiculer l'école;
  - etc.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

1. Les étudiantes et les étudiants publicisent les résultats de leur analyse de la réalité par l'entremise:
   - de la radio étudiante;
   - du journal étudiant;

1. GAGNON, Marc. [illegible] texte d'une intervention prononcée lors d'une assemblée traitant du décrochage.

- d'une conférence, lors de la journée « Viens voir ça »;
- d'un manifeste.

2. Les étudiantes et les étudiants s'associent aux revendications qui visent l'amélioration des conditions de vie des plus démunis.

3. Revendiquer des services scolaires adéquats y incluant des lieux et des moments où les jeunes pourront échanger entre eux et s'entraider.

ANNEXE 1

ABANDONS SCOLAIRES AU SECONDAIRE, SELON LE SEXE ET L'ÂGE DES DÉCROCHEURS AU 1er JUIN, QUÉBEC, 1979-1980 À 1981-1982 [2]

Âge au 1er juin*	1979-1980			1980-1981			1981-1982		
	masc.	fém.	total	masc.	fém.	total	masc.	fém.	total
14	259	389	648	561	524	1 085	341	310	651
15	2 406	2 361	4 767	2 521	1 940	4 461	1 426	1 215	2 641
16	3 784	2 330	6 114	3 443	1 750	5 193	1 392	459	1 851
17	10 962	9 657	20 619	10 303	8 920	19 223	7 531	7 072	14 603
18	6 191	4 112	10 303	5 624	3 656	9 280	4 700	3 112	7 812
19	1 895	1 081	2 976	1 536	774	2 310	1 106	713	1 819
20 +	224	254	478	—	32	32	161	96	257
Total	25 721	20 184	45 905	23 988	17 596	41 584	16 657	12 977	29 634

* Il s'agit de l'âge au 1er juin compris dans l'année scolaire. Certains élèves ont donc pu décrocher avant d'avoir effectivement atteint cet âge.

ANNEXE 2

TAUX D'ABANDONS SCOLAIRES* AU SECONDAIRE, SELON LE SEXE ET L'ÂGE AU 1er JUIN EN %, QUÉBEC, ANNÉES SCOLAIRES 1979-1980 À 1981-1982 [3]

Âge au 1er juin**	1979-1980			1980-1981			1981-1982		
	masc.	fém.	total	masc.	fém.	total	masc.	fém.	total
14	0,45	0,71	0,57	1,06	1,04	1,05	0,69	0,65	0,67
15	3,78	3,90	3,84	4,37	3,54	3,97	2,70	2,42	2,56
16	5,83	3,77	4,83	5,40	2,88	4,18	2,42	0,84	1,65
17	16,71	16,16	16,05	15,85	14,41	15,14	11,87	11,68	11,77
18	9,54	6,58	8,11	8,61	5,73	7,19	7,27	5,04	6,18
19	2,85	1,66	2,27	2,38	1,24	1,83	1,70	1,12	1,42
20-24	0,07	0,08	0,08		0,01		0,05	0,03	0,04
total***	39,51	32,19	35,97	37,66	28,89	33,36	26,90	21,90	24,45

* Les taux sont définis par rapport à la population totale, et non les seuls élèves inscrits.
** Il s'agit de l'âge au 1er juin compris dans l'année scolaire. Certains élèves ont donc pu décrocher avant d'avoir effectivement atteint cet âge.
*** Les taux d'abandon à 20-24 ans sont comptés cinq fois dans le total.

2. MAISONNEUVE, Daniel, [illegible], Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1984, p. 24.

3. MAISONNEUVE, Daniel, [illegible], Études et analyses, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1984, p. 70.

LES CAUSES ET LE VÉCU DE L'INADAPTATION SCOLAIRE[4]

Les origines des difficultés scolaires

Parmi les enfants qui éprouvent des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage à l'école, il en est qui sont affectés par des handicaps graves (débilité mentale grave, infirmité motrice, etc.). Mais la plus grande partie des enfants en difficulté ne souffrent pas de tels handicaps, on peut les considérer comme des « malades scolaires ».

Les différentes études sociologiques s'entendent pour confirmer qu'il existe une corrélation importante entre les retards scolaires et l'origine sociale des élèves :

- à la CEQ, on a constaté que les enfants en difficulté provenaient surtout des classes populaires;
- le Conseil scolaire de l'île de Montréal a constaté « une forte concentration de problèmes d'apprentissage et d'adaptation chez les enfants des écoles situées en milieu socio-économiquement faible »;
- dans une recherche sur l'évaluation des apprentissages à la commission scolaire La Neigette, Jean-Yves Lévesque constate qu'il y a une relation significative entre la catégorie sociale des enfants et le succès scolaire. Il constate également que plus les enfants de milieu populaire avancent dans leur cheminement scolaire, plus ils sont massivement déclassés;
- une étude conduite en 1981 par l'INRS-Éducation et commanditée par le MEQ constate que « ce sont les familles de manoeuvres, de journaliers ou d'ouvriers, ainsi que celles de propriétaires de petites entreprises ou de cultivateurs qui sont exposées à voir leurs enfants orientés vers la voie pratique (83,1 %), vers le professionnel court (92,8 %) et vers le professionnel long (89,5 %); par contre, ces enfants ne représentent que 57,8 % de notre groupe de travail ».

On ne peut expliquer ces observations en prétendant que les enfants de milieu populaire sont affectés de handicap ou de retard. Des études ont d'ailleurs démontré que les enfants de milieu économiquement faible présentent, à leur arrivée à l'école, des capacités d'apprentissage, des aptitudes intellectuelles et des comportements socio-affectifs similaires aux enfants provenant des autres milieux.

Pour certains, ce serait un ensemble de facteurs individuels (ex. : problèmes familiaux, conflits entre l'enfant et l'enseignante ou l'enseignant) qui seraient à l'origine des difficultés scolaires des enfants. Sans nier que de telles situations puissent expliquer les difficultés d'un petit nombre de ces enfants, elles ne permettent en rien d'expliquer le phénomène global de l'inadaptation scolaire.

Deux facteurs nous paraissent expliquer la corrélation étroite entre difficultés scolaires et origine sociale : les conditions économiques des familles ouvrières et la rupture entre le vécu des enfants, leurs valeurs, leurs intérêts et la réalité scolaire. Laissons un document du MEQ préciser un peu :

- *« On ne peut nier que les conditions de vie souvent difficiles dans lesquelles vivent plusieurs enfants de milieu défavorisé ont une incidence certaine sur leur*

4. CEQ, [illegible], novembre 1983, D-8419, pp. 3-4. Ce document est disponible à votre syndicat et à la CEQ.

cheminement scolaire. Le dénuement, la malnutrition, l'état de santé physique et psychologique doivent être pris en considération lorsqu'on analyse les causes des retards et des échecs scolaires... »

- *« L'enfant de milieu défavorisé ne trouve pas à l'école un univers qui lui soit familier. Le vocabulaire utilisé, les exemples choisis, les problèmes abordés collent peu aux expériences antérieures et quotidiennes vécues par l'enfant pauvre ».*

De plus, l'école même, par ses normes, par sa structure, par son manque de souplesse ne permet pas d'adapter l'enseignement aux besoins de tel ou tel enfant. La rigidité des normes (horaire, programmes, évaluation) et la lourdeur de la tâche font que l'enseignante ou l'enseignant ne peut, souvent, que constater les difficultés d'adaptation ou d'apprentissage sans disposer des outils et des ressources nécessaires à leur correction.

Ces deux facteurs expliquent non seulement la situation scolaire difficile des enfants pauvres, mais aussi la situation générale des enfants en difficulté, pauvreté et difficultés scolaires étant étroitement reliées. Il faut aussi bien comprendre que la pauvreté ne dépend pas de choix ou d'incapacités individuelles, c'est la conséquence de l'organisation sociale même. Au Québec, de 20 à 25 % des familles vivaient dans un état de pauvreté.

ANNEXE 4

POURQUOI QUITTE-T-ON? Des réponses encore embryonnaires[5]

« Pourquoi de nombreux étudiants abandonnent-ils leurs études, secondaires ou collégiales, avant d'avoir obtenu leur diplôme? Les scientifiques, qui se sont attaqués à l'interprétation du phénomène depuis dix ans, commencent à établir quelques facteurs, certaines corrélations intéressantes. Les raisons profondes du phénomène sont cependant difficiles à cerner.

Réponses encore embryonnaires. Il dure encore le phénomène. D'abord, il importe de démêler les questions. Ainsi, les causes réelles du phénomène ne répondent pas nécessairement aux raisons évoquées par les étudiants interrogés au cours des sondages multiples qui ont été faits sur le sujet depuis le début des années soixante-dix. Un grand nombre de décrocheurs disent par exemple qu'ils ont abandonné leurs études parce qu'« ils en avaient assez de l'école ou d'étudier tout court ». Mais pourquoi en avaient-ils ras le bol?

Dans les « causes » rapportées par les grandes enquêtes, il s'en trouve de tous ordres. Le sondage important qui fut administré au secondaire en Ontario en 1974-75 montrait par exemple que les motifs principaux de quitter l'école étaient, dans l'ordre: pour prendre un emploi (28 %); à cause d'un besoin d'argent et à l'occasion d'un emploi offert (11,5 %); parce qu'on détestait l'école et qu'on ne pouvait plus la subir (10,3 %); parce qu'on ne réussissait pas en classe (9,8 %), etc.

Les motifs invoqués ne sont pas toujours comparables. Quitter l'école en vue d'un emploi (raison finale) n'exclut en rien les autres motifs ou facteurs qui ont poussé réellement à la décision. De même, si de nombreux étudiants quittent l'école pour des motifs d'ordre économique (c'est le fait des deux groupes les plus importants cités par l'enquête), rien n'indique, comme le reconnaissent expressément les enquêteurs, que ces facteurs économiques les « obligeaient » à abandonner les études.

5. Extrait d'un article de Rodolphe MORISSETTE, paru dans *Le Devoir* du 20 février 1981.

Il faut donc distinguer les raisons qu'on a de décrocher et les corrélations qu'établissent les chercheurs qui étudient le phénomène.

La variable sexuelle, par exemple, jouerait-elle? Dans une autre grande enquête, menée cette fois par le ministère de l'Éducation du Québec auprès des « décrocheurs » au secondaire et au collégial en 1977-78, il ressort que les différences entre les garçons et les filles sont bien moins nombreuses à cet égard au secondaire qu'au collégial. Au secondaire « court », toutefois, on trouve plus de filles (32 %) que de garçons (29 %) qui quittent parce qu'ils en ont assez d'étudier, mais plus de garçons (27 %) que de filles (10 %) qui abandonnent parce qu'ils ont une offre d'emploi. Au collégial, les différences sont minimes au secteur professionnel; au général en revanche, plus de filles (24 %) que de garçons (11 %) abandonnent parce qu'ils en ont assez d'étudier; plus de filles (10,4 %) que de garçons (2,5 %) le font pour cause de maladie et plus de garçons (20 %) que de filles (14 %) abandonnent pour réfléchir à leur orientation.

Quant aux raisons principales pour lesquelles on quitte l'école prématurément, cette nouvelle enquête confirme en partie les conclusions de l'enquête ontarienne citée précédemment: au secondaire comme au collégial, l'offre d'emploi forme la première « raison » d'abandon, suivie, à l'un et à l'autre palier, du: « J'en ai assez d'étudier ».

D'autres variables jouent en l'occurrence. Pour l'ensemble du secondaire, on note des concentrations de francophones dépassant 96 % parmi ceux qui quittent parce qu'ils estiment que continuer d'étudier ne leur garantirait guère davantage un emploi (98,8 %), à cause des échecs scolaires (98,7 %) ou parce qu'ils veulent réfléchir à leur orientation (96,3%); on constate les mêmes concentrations dans chacun des deux secteurs — général et professionnel — du secondaire, quoique d'une manière plus importante encore dans le second.

Au collégial, on note une concentration de francophones de plus de 93 % chez ceux qui disent avoir abandonné leurs études à cause de maladie ou pour réfléchir à leur orientation. La proportion de francophones atteint 99,3 % chez ceux qui disent avoir décroché parce que leur demande d'admission fut refusée à l'université.

Le revenu, l'occupation et la scolarité du père jouent-ils? Au secondaire, le père de celui qui décroche pour réfléchir à son avenir a en moyenne une scolarité et un revenu plus élevés, de même qu'une occupation plus prestigieuse que les autres. Il semble y avoir un rapport, en revanche, entre le fait pour le décrocheur d'avoir un père ayant une occupation des moins prestigieuses ainsi qu'un revenu parmi les moins élevés, et celui d'abandonner l'école parce qu'il a eu des échecs scolaires ou pour des raisons financières.

Au collégial, ceux qui abandonnent leurs études pour cause de maladie ont un père dont le revenu est en moyenne parmi les moins élevés. En revanche, ceux qui abandonnent parce qu'ils estiment que continuer d'étudier ne leur garantirait pas davantage un emploi, ont un père dont le revenu moyen est le plus élevé. Enfin, l'occupation du père est en moyenne la moins bien cotée chez ceux qui quittent le collège à cause de problèmes familiaux ou pour cause de maladie, tandis que, comme au secondaire, ceux qui quittent pour réfléchir à leur orientation ont un père dont l'occupation est en moyenne la plus prestigieuse. (...) »

GHETTOS D'ÉTUDES, GHETTOS D'EMPLOIS

4.4

SECONDAIRE – COLLÉGIAL

Cette activité confrontera les étudiantes et les étudiants à l'existence de ghettos d'emplois et leur fera prendre conscience que leur choix de cours et leur orientation les mènent souvent à des ghettos d'emplois.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

1. En groupe, on dresse la liste des catégories d'emplois où le nombre de femmes est prédominant.

2. Pour valider cette liste et pour l'étoffer, les jeunes vont dans le quartier et font des relevés statistiques dans différents commerces, industries, établissements de service et complètent le tableau suivant:

Établissement	Catégories d'emploi	Salaire moyen pour chaque	Nombre total d'employés	Nombre d'hommes	Nombre de femmes
La caisse populaire	travail aux caisses	16 000 $	10	0	10
	comptabilité	25 000 $	2	2	0
	gérance	45 000 $	1	1	0

3. Au retour, on procède à la mise en commun des données recueillies et on note les caractéristiques des catégories d'emplois où on retrouve en majorité des femmes. Il s'agira, par exemple, d'emplois:

- de service,
- de soutien,
- d'exécution,
- d'aide,
- de relations humaines,
- etc.

4. On questionne ensuite les étudiantes et les étudiants sur leur choix de carrière et on complète le tableau suivant.

Choix de carrière	Nombre total d'étudiantes et d'étudiants	Nombre de gars	Nombre de filles

5. On procède à une mise en commun et on identifie les ghettos d'études.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

1. À l'aide des données recueillies, les étudiantes et les étudiants tentent d'établir des comparaisons ou des parallèles entre les catégories d'emplois occupés par les femmes et les études suivies par les filles.

2. En groupe, on tente de trouver des causes à ces situations sans oublier de vérifier, au niveau de l'école ou du collège, si les filles ont réellement accès à des cours préparant à des métiers non traditionnels.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

1. Les étudiantes et les étudiants organisent une campagne de sensibilisation en publiant les données recueillies et l'analyse faite.

2. Pour amener un changement au niveau des choix de carrière, la classe pourrait publier un dépliant donnant de l'information sur les métiers non traditionnels. Ce dépliant pourrait, de plus, contenir des témoignages d'étudiantes inscrites dans des options conduisant à des métiers non traditionnels. La distribution du dépliant pourrait se faire au niveau de l'école ou du collège.

3. Si, lors de l'analyse de la situation dans l'école ou le collège, les étudiantes et les étudiants ont constaté que les filles n'avaient pas réellement accès à des cours préparant à des métiers non traditionnels, elles et ils font des pressions auprès des autorités en vue d'éliminer les entraves identifiées.

C'EST RIEN QU'UN STAGE 4.5

SECONDAIRE – COLLÉGIAL

Plusieurs étudiantes et étudiants auront à vivre l'expérience d'un stage à un moment ou l'autre de leur cheminement scolaire. Il s'agit donc de les amener à réfléchir sur cette réalité en profitant de l'expérience d'élèves ayant déjà vécu un stage. À partir de leurs réflexions et analyses, les jeunes seront amenés à définir leurs attentes face à un stage éventuel.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

1. En équipe, les étudiantes et les étudiants définissent les objectifs d'un stage.

   En plénière, les équipes échangent les résultats de leur réflexion. On note les objectifs sur un grand carton, car on y reviendra plus tard.

2. Le groupe invite des étudiantes et des étudiants ayant vécu un stage à lui raconter le déroulement de leur stage. Cette communication pourrait porter sur les points suivants: leur spécialisation, le lieu du stage, la tâche accomplie, le climat de travail, les relations avec les autres travailleuses et travailleurs ainsi qu'avec l'employeure ou l'employeur, leur appréciation générale du stage, etc.

   Pour chaque communication, on note au tableau les caractéristiques de chacun des points touchés. Une grille faciliterait la tâche, par exemple:

Nom de l'étudiante ou de l'étudiant				
Spécialisation				
Lieu du stage				
Tâche accomplie				
Climat de travail				
Relations travailleuses, travailleurs				
Relations employeure, employeur				
Appréciation générale				
Etc.				

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

1. Les étudiantes et les étudiants échangent leurs impressions sur les communications entendues.

2. On place en parallèle la grille que l'on vient de compléter et les objectifs définis à l'étape 1 de la phase « Observation de la réalité ».

3. En équipe, les étudiantes et les étudiants évaluent si leurs objectifs auraient été atteints en vivant un de ces stages qui leur ont été présentés.

4. En plénière, chaque équipe communique le résultat de son évaluation. Ensuite, le groupe tente d'établir un consensus.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

1. L'animatrice ou l'animateur présente au groupe quelques extraits d'une enquête menée par Pierre DANDURAND et Flavie TRUDEL auprès d'une vingtaine de jeunes étudiantes et étudiants du secondaire ayant vécu un stage. (Voir annexe)

2. À partir de leurs propres constatations ainsi que de celles de Pierre DANDURAND et Flavie TRUDEL, les participantes et les participants établissent leurs attentes face à un stage afin que celui-ci réponde aux objectifs qu'elles et qu'ils avaient fixés.

3. La liste des attentes et les objectifs pourraient être diffusés à l'ensemble des enseignantes et enseignants du secteur « professionnel », et plus particulièrement, aux enseignantes et enseignants responsables des stages.

ANNEXE

QUELQUES EXTRAITS D'UNE ENQUÊTE MENÉE PAR PIERRE DANDURAND ET FLAVIE TRUDEL[1]

- Les tâches assignées aux stagiaires de par leur simplicité, de par leur faible teneur proprement technique, dans la majorité des cas, ne peuvent permettre l'expérimentation ou l'acquisition de savoir-faire technique.

- Ainsi donc, tel qu'il est actuellement organisé, le stage ne permet pas aux stagiaires, dans la majorité des cas, de mettre en pratique et de tester les connaissances acquises à l'école. Elles et ils sont le plus souvent déçus d'être confinés à accomplir des tâches que les autres employés rejettent, des tâches qui ne demandent pas de qualification.

- La marge de manœuvre laissée aux stagiaires est cependant bien mince. Plus exactement, ils n'ont que peu d'éléments en main pour négocier. En fait, leur statut de stagiaire pourrait leur permettre normalement de refuser d'accomplir certaines tâches; elles et ils ne sont pas payés pour faire ce qu'elles et qu'ils font; elles et ils ne sont là que temporairement. Donc, on pourrait croire que ces conditions les placent dans une situation d'une relative indépendance. Il n'en est rien parce que tel que le stage est actuellement conçu, le patron doit remettre à l'école une évaluation du stagiaire. Celle-ci ou celui-ci se sent particulièrement coincé ou piégé : une mauvaise évaluation signifie « pas de lettre de recommandation

1. Cette enquête a été réalisée auprès d'étudiantes et d'étudiants du secondaire au professionnel long, court et [illegible]

dation » et, par conséquent, un handicap de plus face au marché du travail, elle signifie aussi, sur le plan académique, une mauvaise note.

- En dehors du fait que cela soit pour elles et eux l'occasion d'apprendre à travailler ou de travailler pour apprendre, la signification que presque tous les stagiaires donnent à leur expérience de stage est celle d'avoir joué ou d'avoir à jouer le rôle de « bouche-trou », de « cobaye ».

- D'un autre côté, on leur dit qu'elles et qu'ils sont là pour apprendre, qu'elles et qu'ils sont sur le marché du travail à un autre titre que celui de travailleuse ou travailleur. Elles et ils font et doivent faire comme si elles et ils étaient de véritables travailleuses et travailleurs: elles et ils doivent être ponctuels, accepter les tâches qu'on leur assigne, les remplir au meilleur de leur connaissance, mais on leur refuse ce qui constitue socialement la « récompense », la reconnaissance officielle du travail accompli, le salaire. Ce qui peut dire aussi qu'on ne reconnaît pas à sa pleine valeur marchande, le travail des stagiaires. En ce sens, elles et ils ne sont donc pas des vraies travailleuses et travailleurs et ce qu'elles et qu'ils font, participe d'une vertu cardinale du jeu, la gratuité.

- Le stage sert à apprendre, elles et ils en conviennent en théorie du moins (plusieurs indiquent par ailleurs qu'elles et qu'ils n'y ont pas appris grand-chose en pratique). Elles et ils conviennent aussi de leur statut ambigu dans la mesure même où ce qu'elles et qu'ils souhaitent, ce n'est pas strictement un salaire, mais une compensation pour les frais réels qu'occasionne leur stage: transports, vêtements, repas.

- Sans entrer dans les subtilités, il convient en premier lieu de préciser qu'à tout système d'apprentissage, et plus généralement à toute instance de socialisation, correspondent deux ordres de savoirs et de savoir-faire. L'un renvoie à un ordre de savoirs scientifiques et de savoir-faire techniques.

- L'autre est plus « moral » et concerne une familiarisation avec des normes formelles (ponctualité, assiduité, etc.) et avec des normes informelles qui guident, par exemple, le rendement (il faut pas trop en faire sinon on risque d'être sanctionné par les autres employés) ou encore qui guident les relations qu'on doit avoir avec le patron et avec les compagnes et compagnons de travail. C'est surtout à l'acquisition de ce deuxième ordre de savoirs et de savoir-faire que les stages contribuent le plus.

- Par ailleurs, on constatera que si dans une politique de formation professionnelle, à travers les stages sont poursuivis des objectifs de connaissance, les stagiaires semblent penser autrement: pour une part, elles et ils sont déçus dans la mesure où souvent elles et ils n'y trouvent pas réellement l'occasion de mettre en oeuvre leurs connaissances ou d'en acquérir de nouvelles; d'autre part, elles et ils utilisent le stage à d'autres fins, espérant trouver sur le lieu du stage un emploi plus définitif, ou encore comptant obtenir une bonne lettre de recommandation pour augmenter leurs chances de trouver un emploi.

- Les stagiaires, comme la majorité des jeunes de 16 ans et plus, ont connu des expériences de travail à l'occasion d'emplois d'été et d'emplois à temps partiel. Mais avec le stage, c'est la première fois qu'elles et qu'ils entrent sur le marché du travail, patronnés par l'école et portant l'étiquette d'un métier qui devrait être le leur. L'expérience est plus impliquante.

- Les stagiaires, dans l'ensemble, s'entendent pour dire que le stage leur fait voir que le rythme de travail est plus rapide en entreprise qu'à l'école.

- C'est chose courante que d'entendre parler du retard de l'école par rapport à

l'industrie. Dans la même ligne de pensée, on en vient à concevoir le stage comme un lieu qui se situe à la fine pointe de la technologie.

- La réalité dont ont témoigné les jeunes stagiaires est bien différente. Dans la plupart des cas, les outils et machines utilisés sont plutôt anciens et pas toujours bien entretenus. Ceci s'explique, en partie tout au moins, par le fait que les stages se font souvent dans des petites entreprises qui ne peuvent généralement pas investir beaucoup dans l'équipement.

- L'élève en stage doit travailler avec un vrai patron et de vrais employés. Il ne se retrouve plus au sein de son groupe, de sa gang où s'étaient établies certaines normes quant au travail à fournir en classe, aux temps de repos, aux activités à faire à l'extérieur de la classe. Là où le stagiaire ne jouit plus de ce soutien de ses pairs et doit désormais travailler avec des gens qui possèdent souvent une plus longue expérience de vie et poursuivent des intérêts différents des siens. Pour l'instant du moins.

- Il semble primordial pour les stagiaires que règne un climat de confiance sur les lieux de travail. En effet, le manque de confiance constitue, selon elles et eux, un des facteurs qui font que l'on a tendance à leur assigner des tâches insignifiantes et banales.

- Par ailleurs, dans leurs contacts avec les autres travailleuses et travailleurs, les relations ne sont pas toujours faciles. L'éventail va de la coopération à l'indifférence, et de l'indifférence à la manipulation, de la concurrence à l'hostilité ouverte.

- Conscientes et conscients du fait qu'à peu près rien n'assure les travailleuses et travailleurs que leur emploi ne se trouve pas menacé par leur présence, les stagiaires aimeraient effacer la crainte des travailleuses et travailleurs et proposent qu'on les informe sur ce qu'un stagiaire vient faire dans l'entreprise.

- D'un côté, les stagiaires espèrent obtenir les bonnes grâces des employées et employés et, d'un autre côté, rêvent d'être à leur place! On en arrive ainsi à un autre aspect important du stage pour l'élève, soit la possibilité de se trouver, sur les lieux mêmes du stage, un emploi.

- La plupart des jeunes, parfois encouragés par les employeurs, entretiennent l'espoir d'obtenir un emploi dans l'entreprise. De là, d'ailleurs, de grandes désillusions et le sentiment d'avoir été proprement — si cela est possible — manipulé.

- De cette analyse des différentes significations que revêt aux yeux des stagiaires le stage, il ressort au moins ceci: le stage représente plusieurs enjeux aux yeux des stagiaires. On peut se demander lesquels sont les plus importants pour eux: les enjeux à court terme, c'est-à-dire se trouver un emploi, ou les enjeux à plus long terme, c'est-à-dire se donner une meilleure qualification professionnelle?

- Le stage donc, comme nous avons tenté de le montrer, peut se concevoir soit comme un exercice pratique plus ou moins sans conséquence ou, au contraire, comme une expérience fort sérieuse et qui contient des enjeux importants pour les jeunes étudiantes et étudiants du secteur professionnel qui se préparent à entrer sur le marché du travail. Si le stage peut prendre des significations différentes, c'est non seulement en fonction des enjeux qu'on y voit, mais aussi parce qu'il constitue, comme lieu concret et comme lieu socialement construit, un entre-deux entre le monde scolaire et le monde du travail.

- Souvent pour les jeunes stagiaires, la situation de stage se distingue de la situa

tion scolaire par l'accentuation de certaines façons de faire. Ainsi la discipline que les stagiaires retrouvent en milieu de travail apparaît plus sévère que celle de l'école. C'est le cas notamment des règles qui régissent la ponctualité, les périodes d'arrêt, les périodes de repos.

- Nous disions que les stages pouvaient jouer le rôle d'un sas, d'une transition plus en douceur entre l'école et le milieu de travail. Si tel nous semble être le cas en général, c'est, pour l'ensemble des stagiaires, inégalement vrai. Alors que, par exemple, certains stagiaires s'ennuient parce qu'on n'a pas su les occuper, d'autres sont vraiment mis à contribution. Dans ces derniers cas, le fait de se voir soumis à une discipline plus sévère, à des contrôles plus stricts, à des rythmes de travail plus rapides en même temps qu'à d'autres adaptations que suppose le milieu de travail, place les jeunes stagiaires dans une situation de stress.

HABILE EN QUOI, HABILE POURQUOI

4.6

SECONDAIRE 2e CYCLE – COLLÉGIAL

Les étudiantes et les étudiants de toutes les époques ont entendu et même véhiculé certains propos au sujet d'étudiantes et d'étudiants en difficulté et déjà à la lecture de ces lignes vous viennent sûrement à l'esprit certains qualificatifs. Donc ces étudiantes et étudiants en difficulté sont facilement identifiés, cependant les causes de ces difficultés restent encore mal définies, mal perçues. Le présent projet d'activités veut soumettre aux étudiantes et aux étudiants quelques pistes de réflexion autour de certains facteurs pouvant être à la source des difficultés rencontrées par des étudiantes et des étudiants. Cette réflexion leur permettra ensuite de suggérer quelques pistes de solutions.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

1. Les étudiantes et les étudiants, en équipes (5-6), prennent connaissance des situations suivantes, en discutent et notent leurs commentaires.

   - Vous décidez de planter deux arbres, le premier recevra tous les soins possibles et vous le placerez dans les meilleures conditions: terre riche, arrosage fréquent, bon ensoleillement, engrais, insecticides, tuteur, protection contre la neige, l'hiver, etc. Le deuxième sera laissé à lui-même.

     Lequel des deux risque de mieux croître et pourquoi?

   - Vous vivez dans un milieu où la morphologie du terrain ne permet pas d'y opérer un centre de ski alpin, il n'y a pas de pentes suffisantes. Vous n'avez donc jamais pratiqué le ski alpin. Vous déménagez dans une région montagneuse où l'ensemble des jeunes de votre âge pratiquent le ski alpin depuis leur enfance. Vous apprenez qu'à l'école ou au collège on donne un cours obligatoire de ski alpin. Vous suivez donc le même cours que les autres étudiantes et étudiants. Lors du premier examen où pensez-vous pouvoir vous classer et pourquoi?

   - Vous êtes issue ou issu d'un milieu économiquement faible. Bien que vos parents veulent faire leur possible pour vous préparer au monde scolaire, ils n'en ont pas les moyens. Vous avez très peu de volumes de lecture, aucun jeu éducatif, aucun casse-tête, vous ne voyez aucun spectacle pour les jeunes, ne faites aucun voyage avec vos parents, vous ne profitez pas des services de la bibliothèque.

     Lors d'un examen où on veut mesurer vos connaissances vous constatez que la formulation des questions réfère à un certain environnement culturel. Quelles seront vos performances et pourquoi?

- Vous êtes d'un milieu à l'aise. Vos parents n'aiment pas la lecture, ils n'ont pas le goût du travail intellectuel. Ils ne vous achètent donc pas de livres, de jeux éducatifs, ne vous abonnent pas à la bibliothèque. Que risque d'être votre intérêt pour les études et pourquoi?

- Deux enfants sont membres d'une équipe de soccer. Le premier enfant est très populaire auprès des autres qui l'acceptent comme la ou le leader. Elle ou il n'est pas particulièrement habile. La ou le responsable de l'équipe lui fait confiance. Le deuxième enfant est timide, pas particulièrement habile et la ou le responsable de l'équipe ne lui fait aucunement confiance et l'enfant le sent. Quels sont les sentiments respectifs des enfants lorsqu'ils entrent sur le terrain? De quelle manière réagiront-ils après avoir commis une erreur?

2. Les étudiantes et les étudiants mettent en commun leurs commentaires. L'animatrice ou l'animateur note ceux-ci au tableau.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

1. De retour en équipe, les étudiantes et les étudiants tentent de répondre aux questions suivantes.

   - L'école reproduit-elle les situations énumérées à l'observation de la réalité?
   - Est-ce que les jeunes ont le même « bagage » à leur entrée dans le monde scolaire?
   - Est-ce que les jeunes jouissent des mêmes chances lors de leur vécu scolaire?
   - Les commentaires notés au tableau apportent-ils des explications aux réponses que vous avez données aux questions précédentes?
   - Si notre société décidait que l'école devrait promouvoir des valeurs tels la collég té, l'entraide, la coopération, le respect des différences, quelles seraient les caractéristiques des modes d'évaluation qui y seraient employés?

2. Les étudiantes et les étudiants mettent en commun leurs analyses.

3. En équipes, on tente de trouver des correctifs aux commentaires ou aux facteurs notés au tableau.

4. Chaque équipe fait part du résultat des discussions qu'elle a menées et le groupe tente d'établir des consensus.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

- A partir des consensus obtenus, les étudiantes et les étudiants planifient une campagne de sensibilisation auprès du personnel de l'école ou du collège et des étudiantes et des étudiants. Le moyen de sensibilisation pourrait être un kiosque d'information lors de la journée « Viens voir ça ».

- Elles et ils pourraient imaginer, pour classer les étudiantes et les étudiants, une forme d'évaluation nécessitant des habiletés vraiment différentes de celles auxquelles l'école fait habituellement appel. Par exemple, coudre un bouton en un temps déterminé. Le but de cet exercice serait de confronter les étudiantes et les étudiants aux problèmes de celles et ceux pour qui l'école ne réfère jamais à leur vécu quotidien. Ce petit jeu pourrait faire partie du matériel de leur kiosque.

LE MONDE DES ...TIQUES

4.7

PRÉSCOLAIRE – PRIMAIRE – SECONDAIRE

Cette activité vise à faire prendre conscience aux jeunes de l'évolution rapide de la technologie et de la nécessité d'une formation de base suffisante pour qu'ils puissent la contrôler et l'utiliser à des fins secondaires utiles.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

1. Les étudiantes et les étudiants identifient les techniques qui ont évolué, par exemple:

   - musique: gramophone, tourne-disque, stéréo, vidéo, disque au laser;
   - moyens de communication: signaux de fumée, sémaphore, télégraphe, téléphone et son évolution, télévision, satellite;
   - cabane à sucre: à cheval, tracteur, motoneige, tuyauterie, contrôle informatisé;
   - automobile et construction: montage manuel, en série, robotisation;
   - moyens de transport: pédestre, à dos d'animal, voiture à traction animale, automobile, avion, navette spatiale;
   - chauffage des maisons: cheminée, poêle à bois, fournaise à l'huile, au gaz naturel, électricité, énergie solaire, énergie thermique;
   - éclairage: chandelle, lampe à l'huile, lampe électrique;
   - techniques agricoles: force humaine, force animale, force motrice;
   - etc.

2. Les étudiantes et les étudiants choisissent une technique et recherchent des gravures dans les catalogues, les encyclopédies pour illustrer les différentes formes qu'elle a prises au cours de son évolution.

3. Elles et ils complètent la documentation par une recherche à la bibliothèque ou en s'informant auprès des grands-parents et des personnes âgées connues, etc. Au préscolaire, l'enseignante ou l'enseignant fournit aux enfants les illustrations et l'information requises.

4. Les étudiantes et les étudiants complètent l'exercice en décrivant comment les nouvelles technologies ont pris une place dans leurs jeux.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

1. Les étudiantes et les étudiants trouvent les conséquences de l'utilisation d'une nouvelle technologie dans leur vie quotidienne, dans le secteur du travail, des loisirs, etc. Par exemple:

   - Conséquences positives:

     - plus de précision,
     - plus de rapidité,
     - meilleure communication,
     - etc.

   - Conséquences négatives:

     - disparition d'emplois,
     - isolement,
     - dégradation de l'environnement,
     - modification dans la perception de la réalité,
     - etc.

2. **Au secondaire et au collégial**

   Les étudiantes et étudiants tentent d'identifier les « possibles » portés par les nouvelles technologies, « possibles » qui peuvent même être contradictoires.

   - pouvoir de nourrir, loger, vêtir tous les habitants de la planète et celui de les anéantir;

   - pouvoir de réduire les inégalités entre les peuples et les individus, et celui de les accentuer;

   - pouvoir d'éviter aux travailleuses et aux travailleurs les travaux pénibles, dangereux, et celui de les placer dans des tâches abêtissantes, automatiques, aux cadences accélérées;

   - pouvoir d'améliorer les conditions de vie et de travail et celui d'accentuer les injustices par le maintien d'une population importante en chômage ou à l'assistance sociale;

   - pouvoir d'offrir aux individus un meilleur accès à l'information et celui de les asservir par cette même information.

3. Au primaire, les étudiantes et les étudiants réfléchissent sur ce que leur apportent les jeux de la nouvelle technologie.[1]

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

1. Au préscolaire et au primaire, les étudiantes et les étudiants organisent une campagne de boycottage des jeux qui transmettent des attitudes et des valeurs qui vont à l'encontre du développement harmonieux de l'individu et de l'humanité.

1. Voir la fiche 1.4 « Que nous apprennent les jeux vidéo? » dans le cahier pédagogique *Si vous croyez aux droits humains*, pp. 15 à 17. Ce document est disponible dans votre syndicat ou à la CEQ.

2. Au secondaire, les étudiantes et les étudiants publicisent les conséquences positives et négatives des nouvelles technologies ainsi que les « possibles » portés par elles. On pourra utiliser la radio étudiante, les journaux étudiants et locaux, les affiches et un kiosque lors de la journée « Viens voir ça ».

3. Les étudiantes et les étudiants mettent de l'avant la revendication d'une formation qui leur permette de connaître les impacts sociaux des nouvelles technologies afin de mieux s'équiper pour prendre part aux orientations et décisions de la société.

MATÉRIEL DIDACTIQUE

- CEQ, *Les tiques et l'école*, mars 1984, D-8432. Ce document est disponible dans votre syndicat ou à la CEQ.
- CEQ, *Nouvelles technologies, emploi et aménagement du temps de travail*, A84-C05. Ce document est disponible dans votre syndicat ou à la CEQ.
- CEQ, *Document de base sur « Nouvelles technologies, emploi et aménagement du temps de travail »*, A84-C05A. Ce document est disponible dans votre syndicat ou à la CEQ.
- CEQ, *Apprivoiser le changement*, D-8615, Actes du colloque sur les nouvelles technologies, la division du travail, la formation et l'emploi. Ce document est disponible dans votre syndicat et à la CEQ.
- CEQ, *Nouvelles technologies et conditions de travail: matériaux pour une stratégie syndicale*, 1985, D-8585. Ce document est disponible à votre syndicat et à la CEQ.

DÉSEXUALISATION DES RÔLES SOCIAUX 4.8

PRIMAIRE 2e CYCLE — SECONDAIRE 1er CYCLE

Les jeunes sont amenés à réfléchir sur la sexualisation des emplois et à prendre conscience que les ghettos d'emplois sont le fruit d'habitudes culturelles et sociales et le prolongement des rôles de service assumés par les femmes dans *les familles.*

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

1. La classe se divise en sous-groupes de quatre à cinq élèves. Chaque sous-groupe prépare deux listes:
   - ce que fait papa: à la maison, au travail, comme loisir;
   - ce que fait maman: à la maison, au travail, comme loisir.
2. En plénière, on procède à la synthèse des listes afin de produire une seule liste que l'on distribue à toutes et à tous.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

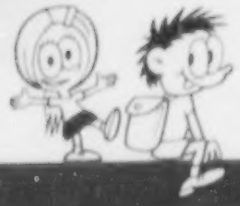
1. En étudiant la liste-synthèse, les élèves choisissent de la liste « papa » ce que maman peut faire elle aussi et de la liste « maman », les choses que papa peut faire lui aussi.

   Les éléments qui restent, c'est-à-dire les activités que seulement papa ou seulement maman peut faire, constituent la liste de base pour une discussion en classe.
2. À partir de ces éléments, les élèves découvrent si ces tâches ou activités sont attribuées à l'un ou à l'autre à cause de:
   - la force physique,
   - l'éducation,
   - l'habitude culturelle,
   - l'habitude sociale,
   - la religion,
   - etc.

1. Chaque fille et chaque garçon choisit en classe une tâche, une activité ou un jeu qui, d'habitude, est attribué à l'autre sexe. De même, à la maison, les élèves s'engagent à exécuter une tâche domestique habituellement dévolue à l'autre sexe.

2. Après un certain temps, une ou deux semaines, chaque élève, au cours d'une plénière, fera part des difficultés rencontrées ou non et des émotions ressenties en vivant cette expérimentation.

3. Les élèves pourraient imaginer un sketch où un des personnages tentera de convaincre les autres qu'il a les capacités d'occuper l'emploi offert malgré son sexe. L'argumentation sera fondée sur les éléments ressortis lors de la mise en commun sur l'expérimentation précitée.



LES JEUNES ET LE CHÔMAGE 4.9

PRÉSCOLAIRE – PRIMAIRE

Les jeunes prennent conscience de l'existence du chômage et des problèmes qu'il engendre.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

1. À la maison, les élèves recherchent dans différentes publications, des gravures montrant des personnes dans l'exercice de leur métier.

2. En classe, on établit la liste des métiers trouvés et on procède à un collage collectif des gravures. À cette étape, il serait possible de faire ressortir la dimension des ghettos d'emplois.

3. L'étape suivante sera un échange à partir des questions suivantes:

   - Tes parents travaillent-ils?
   - Si oui, quel est leur métier?
   - Si non, pourquoi? (maladie, chômage, ...)

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

1. Toujours par le biais de l'échange ou de la causerie, les élèves sont appelés à donner leur opinion ou à livrer leur perception.

   - Qu'est-ce que le chômage?
   - Est-ce que ca dérange ta famille que papa ou maman soit en chômage?
   - Comment et en quoi es-tu affecté?
   - Y a-t-il espoir pour ton parent en chômage de trouver un emploi bientôt?

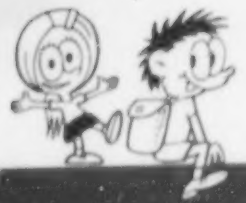
TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

1. Les élèves échangent sur les questions suivantes:

   - Selon toi, est-ce important d'avoir un emploi? Pourquoi? Est-ce aussi important pour les femmes que pour les hommes?
   - Quel métier aimerais-tu faire?

   L'enseignante ou l'enseignant fait remarquer que les filles ont accès à tous les métiers et non pas seulement à ceux dits traditionnels.

2. Les élèves dessinent le métier qu'elles ou qu'ils aimeraient faire.



JOUONS AU PLEIN-EMPLOI 4.10

PRIMAIRE 2e CYCLE – SECONDAIRE 1er CYCLE

Les jeunes se conscientisent à la situation actuelle de l'emploi et sont amenés à considérer ce que pourrait être le plein-emploi.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

A. SIMULATION DE LA SITUATION ACTUELLE DE L'EMPLOI

1. On distribue aux jeunes une pièce de casse-tête. Ce casse-tête nécessite 15 pièces. Quinze élèves auront donc une pièce du casse-tête. Huit autres élèves auront une pièce qui sera le double d'une des 15 pièces et les autres recevront une pièce inadéquate.

2. On spécifie que la rémunération sera le plaisir de participer pleinement à la réalisation du casse-tête.

3. On demande aux élèves de tenter de reconstituer le casse-tête. Quinze pourront y participer, huit pourraient, mais leur pièce est en double et les autres ne pourront absolument pas.

4. On invite les huit ayant une pièce en double à reconstituer la partie du casse-tête que leur permettent les pièces disponibles.

B. SIMULATION DU PLEIN-EMPLOI

1. On distribue à toutes et à tous une pièce d'un casse-tête.

2. On spécifie que la rémunération sera le plaisir de participer pleinement à la réalisation du casse-tête.

3. On demande aux élèves de reconstituer le casse-tête.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

1. En discussion, les élèves établissent le parallèle entre la situation actuelle de l'emploi et la situation qu'elles ou qu'ils ont vécue dans la première simulation.

2. Les élèves échangent sur la première situation:

   - Que pourraient représenter celles et ceux qui ont réussi à fournir une pièce permettant de reconstituer entièrement le casse-tête? (travailleuses et travailleurs à temps plein)

   - Celles et ceux qui ont partiellement reconstitué le casse-tête? (statut précaire)

   - Celles et ceux qui n'ont pas reconstitué le casse-tête? (chômeuses et chômeurs)

3. Les élèves échangent ensuite et tentent d'identifier ce que représente la deuxième situation.

4. Les représentantes et les représentants de chacune des catégories de la première simulation expriment les impressions qu'elles ou qu'ils ont ressenties. On fait de même pour la deuxième simulation.

5. Les élèves indiquent laquelle des deux simulations a été la plus intéressante pour **l'ensemble** du groupe.

6. La définition suivante du plein emploi fait l'objet d'un échange avec les élèves.

« Le plein-emploi désigne une situation où tous ceux qui veulent participer à l'effort productif rémunéré peuvent le faire selon leurs qualifications, au taux de salaire courant à l'intérieur d'une distance raisonnable de la maison. »[1]

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

1. **Au primaire,** les élèves écrivent une lettre à une jeune chômeuse ou un jeune chômeur pour lui faire part de leur appui et de leurs encouragements.

2. **Au secondaire,** les élèves écrivent une lettre à leurs députés dans laquelle elles et ils leur demandent de mettre de l'avant des mesures favorisant le plein emploi.

1. Tiré d'un article de Diane **BELLEMARE** « Le plein-emploi: un objectif techniquement réalisable, mais un défi politique » reproduit dans *Interventions économiques*, nos 12-13 du printemps 1984, pp. 109-112.

PLEIN-EMPLOI, POURQUOI PAS! 4.11

SECONDAIRE 2e CYCLE — COLLÉGIAL

Au cours de cette activité, les jeunes se sensibilisent à la situation de l'emploi dans leur milieu. Par la même occasion, ils amorcent une première réflexion sur le plein-emploi. Ces deux exercices favoriseront l'élaboration de revendications en lien avec le plein-emploi.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

1. Par le biais d'une enquête, les jeunes prennent connaissance de la situation de l'emploi dans leur milieu de vie.

   - Ils identifient leur champ d'investigation [illegible] quartier, ville, etc.)
   - Ils identifient les catégories de personne [illegible] eunes, adultes, hommes, femmes).
   - Ils identifient le nombre de personnes visées.

   N.B.: Ne pas tenir compte des jeunes aux études et des adultes retraités.

   - Ils établissent ensuite la grille de compilation:

CATÉGORIE		SEXE	SITUATION D'EMPLOI		TYPE D'EMPLOI		
jeunes 15-30 ans	adultes	H F	travailleuse travailleur	chômeuse chômeur	temps plein	temps partiel	temporaire

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

1. Les jeunes tirent différentes statistiques des données recueillies.

   Exemples:
   Pourcentage des chômeuses ou chômeurs
   Pourcentage de femmes en chômage
   Pourcentage de jeunes en chômage

Pourcentage de jeunes travailleuses et travailleurs à temps plein ou à temps partiel

Etc.

2. Ils prennent connaissance de la définition du plein-emploi tirée d'un article de Diane BELLEMARE « Le plein-emploi: un objectif techniquement réalisable, mais un défi politique » reproduit dans *Interventions économiques*, nos 12-13 du printemps 1984, pp. 109-112.

   « Le plein-emploi désigne une situation où tous ceux qui veulent participer à l'effort productif rémunéré peuvent le faire selon leurs qualifications, au taux du salaire courant à l'intérieur d'une distance raisonnable de la maison. »

3. Ils confrontent leurs statistiques à la définition du plein-emploi et tirent leurs conclusions.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

1. À partir du texte « Des solutions aux problèmes de l'emploi », extrait d'un manifeste du Regroupement autonome des jeunes, les étudiantes et les étudiants élaborent des revendications en lien avec le plein-emploi et la création d'emplois. Le texte mentionné est cité en annexe.

2. Ils publicisent ces revendications dans le journal étudiant, le journal local ou par des affiches.

MATÉRIEL DIDACTIQUE

- Vidéo de la JOC: *Ensemble pour le changement*. Ce document est disponible à la CEQ.

- CEQ, *Dossier Jeunesse: premiers éléments d'une politique CEQ*, A84-CO7. Ce document est disponible dans votre syndicat et à la CEQ.

ANNEXE

DES SOLUTIONS AUX PROBLÈMES DE L'EMPLOI

« Non, il n'y en a pas de travail, et ce n'est pas en faisant un tirage d'emplois (comme au dernier Salon de la jeunesse) ou en faisant travailler les jeunes assistées et assistés sociaux pour des peanuts, qu'on y changera quelque chose.

Il existe pourtant des solutions. Parmi celles avancées par le RAJ, on peut compter la réduction du temps de travail, l'ouverture de nouveaux secteurs d'emploi par exemple.

La réduction du temps de travail

S'il y a trop de demandes pour le nombre de jobs actuellement disponibles, si les machines font l'ouvrage de 10, 50 ou 200 personnes, pourquoi ne pas réduire le temps de travail? Cela signifie, entre autres choses, de cesser de faire des heures supplémentaires, réduire la semaine de travail à 35 heures ou moins, augmenter le nombre de semaines de vacances et d'abaisser l'âge de la retraite. Toutes ces mesures ne doivent cependant entraîner ni la perte de salaire ni celle d'aucun avantage.

Que « nos » dirigeants se le tiennent pour dit: on n'a pas d'affaire à payer pour une crise dont on n'est pas responsable. Et on n'a pas d'affaire non plus à payer pour le progrès qui est supposé profiter à tous et à toutes. On a d'affaire à se nourrir, se vêtir et se loger de façon convenable, bref à vivre décemment, un point c'est tout.

La création de nouveaux emplois

La réduction du temps de travail ne crée pas véritablement de nouveaux emplois, elle permet un partage des emplois disponibles.

Il existe des secteurs qui, s'ils étaient exploités, permettraient de créer nombre de nouveaux emplois. La lutte contre la pollution, le reboisement des forêts, un système universel de garderies libres et gratuites, un véritable système de médecine préventive en sont des exemples. Il suffirait de redistribuer plus équitablement la masse monétaire disponible ou encore de transférer l'argent investi dans des secteurs aussi improductifs que celui de l'armement pour ainsi employer des milliers de personnes. Oeuvrant ainsi, de surcroît, à l'amélioration de la qualité de vie en général. »

Le Regroupement autonome des jeunes

JEUNES ET SANS EMPLOI **4.12**

SECONDAIRE 2e CYCLE – COLLÉGIAL

Cette activité vise à faire connaître aux étudiantes et aux étudiants certains traits caractéristiques des jeunes sans emploi. À partir de données objectives, elles et ils devront élaborer une analyse qui sous-tendra leur prise de position face aux jugements portés sur les jeunes sans emploi.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

1. En plénière, les étudiantes et les étudiants dressent la liste des remarques véhiculées sur les jeunes sans emploi.

2. Elles et ils prennent connaissance de différentes données extraites des résultats de l'enquête menée par la JOC auprès de la jeunesse travailleuse sans emploi (voir en annexe).

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

1. Le groupe se divise en équipes et chacune d'entre elles analyse les données. Les équipes tentent de trouver des causes pouvant expliquer ces états de fait, apportent des commentaires, pensent aux conséquences possibles et essayent d'imaginer des pistes de solution.

   N.B.: Chaque équipe pourrait analyser un thème particulier.

2. De retour en plénière, les équipes présentent leur analyse, commentent les analyses des autres équipes. Tout cela dans le but d'établir un consensus.

3. Ensuite, le groupe confronte ses résultats aux remarques de la liste produite en première partie.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

1. Afin de faire valoir leur point de vue, de rectifier certaines allégations concernant les jeunes sans emploi, ils publient leurs analyses dans le courrier du lecteur du journal local. Le groupe pourrait composer une lettre circulaire qu'il ferait parvenir aux employeurs de la région, créer des affiches à installer dans l'école et même dans les centres de main-d'oeuvre.

MATÉRIEL DIDACTIQUE

- Vidéo de la JOC: *Ensemble pour le changement*. Ce document est disponible à la CEQ.
- CEQ, *Dossier Jeunesse: premiers éléments d'une politique CEQ*, A84-C07. Ce document est disponible dans votre syndicat ou à la CEQ.

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE MENÉE PAR LA JOC AUPRÈS DE JEUNES TRAVAILLEUSES ET TRAVAILLEURS SANS EMPLOI

A. Échantillonnage

528 jeunes rejoints:

- 34,1 % sont des filles,
- 65,9 % sont des garçons.

Le dernier emploi occupé était pour 32,1 % en usine et pour 66,4 % dans le secteur des services.

B. Éducation

81,6 % ont poursuivi des études secondaires, terminées ou non.

59,4 % ont abandonné l'école; parmi ce groupe,

- 35,7 % parce que désintéressés,
- 35,9 % parce que voulant ou devant travailler.

41,6 % du groupe total ont suivi un cours de formation professionnelle.

60 % n'ont jamais occupé un poste correspondant à leur formation.

67,9 % des filles ont été formées dans un secteur traditionnellement féminin.

42,7 % des filles croient que certains cours dans les secteurs non traditionnels leur sont fermés ou, à tout le moins, difficilement accessibles.

C. Travail

52,9 % n'ont pas occupé leur emploi plus d'un an.

46 % ont perdu leur emploi à la suite d'une mise à pied ou à l'expiration d'un contrat.

15,9 % ont quitté leur emploi.

7,5 % ont été congédiés.

49,4 % occupaient un emploi à statut précaire (temps partiel, temporaire, sur appel).

71,6 % sont en recherche d'emploi.

43,5 % de celles ou ceux qui ne sont pas en recherche d'emploi sont de retour à l'école.

D. Conditions de vie

48,4 % ont un revenu mensuel qui varie entre 0 et 200 $.

29,1 % ont un revenu mensuel qui varie entre 200 $ et 500 $.

35 % ont des dettes et 51,9 % d'entre eux n'arrivent pas à les payer.

49,6 % vivent chez leurs parents.

E. Politique

49,4 % ne connaissent pas la Loi de l'assurance-chômage.

45,8 % ne connaissent pas la Loi du bien-être social.

53 % ne connaissent pas la Loi des normes minimales du travail.

66,4 % sont d'accord avec la revendication de la parité de l'aide sociale.

80,9 % estiment que les gouvernements n'ont pas la préoccupation de créer de l'emploi.

54 % se désintéressent de la politique.

PROGRAMME DE CRÉATION D'EMPLOIS **4.13**

SECONDAIRE 2e CYCLE – COLLÉGIAL

Les jeunes analysent deux projets de création d'emplois déjà existants et se prononcent sur une proposition visant l'élaboration de projets de création d'emplois répondant aux besoins et aux aspirations des jeunes.

OBSERVATION ET ANALYSE DE LA RÉALITÉ

1. Les jeunes prennent connaissance de la description du programme de stages en milieu de travail et du programme des travaux communautaires reproduits en annexe 1.

2. Les jeunes analysent ces programmes en vérifiant s'ils correspondent aux besoins des jeunes et du milieu et en considérant le genre d'emplois créé, leur durée et les conditions de travail qui y sont rattachées en y incluant le salaire. De plus, elles et ils pourront consulter le texte de la loi 65 reproduit en annexe 2.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

1. Les jeunes sont appelés à débattre de la proposition suivante:

   « Que tout programme de création d'emplois pour les jeunes leur reconnaisse l'exercice de droits fondamentaux reconnus aux autres travailleuses et travailleurs: salaire convenable, respect des autres normes minimales du travail, droit à la syndicalisation, droit à la libre négociation, etc. ». [1]

2. En application de cette proposition et en tenant compte des conclusions ressorties lors de l'analyse des deux programmes d'emplois étudiés précédemment, les jeunes élaborent un programme de création d'emplois répondant aux besoins du milieu.

MATÉRIEL DIDACTIQUE

- Vidéo de la JOC: *Ensemble pour le changement.* Ce document est disponible à la CEQ.

1. Pour le déroulement du débat, voir la fiche 2.7 « Simulation d'une assemblée générale ».

DEUX PROGRAMMES D'EMPLOI[2]

Les travaux communautaires

Rendre service à la collectivité, c'est faire connaître vos capacités

• POUR QUI?

Pour vous, jeunes de moins de 30 ans qui êtes bénéficiaires de l'aide sociale. Une attention particulière sera apportée aux personnes bénéficiaires de l'aide sociale depuis un an ou plus.

• C'EST QUOI?

C'est un projet de durée maximale d'un an qui vous permettra de faire profiter la collectivité de vos talents et de vos ressources.

• ÇA SE PASSE OÙ?

Des organismes de votre milieu mettront sur pied des projets dans différents secteurs d'activités tels les services sociaux, le tourisme, la culture, l'environnement, l'aménagement du territoire et les loisirs.

Le stage en milieu de travail

Une expérience de travail faite sur mesure pour développer vos connaissances et vos habilités professionnelles

• POUR QUI?

Pour vous, jeunes bénéficiaires de moins de 30 ans qui avez quitté depuis au moins un an vos études à plein temps. Si vous détenez ou non un diplôme d'études secondaires, ou si vous n'avez pas terminé vos études collégiales, ou encore si vous détenez, comme dernier diplôme, un diplôme d'études collégiales (DEC) général, vous êtes admissibles.

• C'EST QUOI?

C'est une expérience de travail dans un secteur professionnel de votre choix qui permet, pendant un an, d'acquérir des connaissances et des habilités et de les appliquer concrètement au sein même d'une entreprise.

• ÇA SE PASSE OÙ?

Chez un employeur qui accepte de signer un contrat de stage avec vous. Une personne-ressource vous aidera à préciser vos besoins de formation, à trouver un employeur, à préparer votre plan de formation et à le réaliser.

Les stages se feront dans les secteurs professionnels où vos chances d'accéder au marché du travail de façon permanente seront privilégiées. De plus, les femmes ont là une occasion unique d'acquérir des connaissances et une expérience de travail dans des métiers traditionnellement occupés par des hommes.

2. Extrait du document *Un coup de main* du Centre Travail-Québec.

- ÇA AJOUTE QUOI À L'ALLOCATION D'AIDE SOCIALE?

En plus de votre allocation d'aide sociale actuelle, vous pouvez recevoir jusqu'à un maximum de 100 $ par mois de l'organisme.

Pour sa part, le gouvernement ajoutera les allocations suivantes:

— S'il s'agit d'une personne seule ou d'un membre d'un couple sans enfant à charge, une somme forfaitaire mensuelle de 150 $.

— S'il s'agit d'un chef de famille monoparentale ou d'un membre d'un couple avec enfant(s) à charge, une somme mensuelle maximale de 100 $ plus, s'il y a lieu, une allocation destinée à couvrir les frais réels de garde.

- BUDGET PREVU

21,8 millions pour deux ans: 16 millions en 1984-85 et 5,8 millions en 1985-1986.

- PUBLIC VISE

10 000 jeunes

- DÉBUT DU PROGRAMME

Avril 1984

- PROMOTEURS

Tout entreprise, organisme ou corporation qui est en opération au Québec et qui est inscrit à la CSST et à la Commission des normes du travail dans certains cas.

- ÇA AJOUTE QUOI À L'ALLOCATION D'AIDE SOCIALE?

En plus de votre allocation d'aide sociale actuelle, vous recevez 100 $ par mois de l'employeur

et

150 $ par mois comme allocation supplémentaire si vous êtes une personne seule ou membre d'un couple sans enfant à charge

ou

jusqu'à 100 $ par mois si vous êtes chef de famille monoparentale ou membre d'un couple avec enfant(s) à charge ainsi qu'un montant couvrant les frais réels de garde.

- BUDGET PREVU

110,9 millions pour deux ans: 57 millions en 1984-85 et 53,9 millions en 1985-1986.

- PUBLIC VISE

30 000 jeunes

- DÉBUT DU PROGRAMME

Juin 1984

- EMPLOYEURS

Tout entreprise ou organisme privé ou public qui, au moment de la signature de contrat de stage, est en opération au Québec:

— depuis au moins six mois;

— et est inscrit à la CSST et à la Commission des normes du travail dans certains cas.

PROJET DE LOI 65: LOI MODIFIANT LA LOI SUR L'AIDE SOCIALE, SANCTIONNÉ LE 4 AVRIL 1984

Notes explicatives

« Ce projet de loi a pour objet de permettre au ministre de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu d'établir à l'intention des bénéficiaires de l'aide sociale des programmes d'activités de travail ou de formation en vue de développer leur aptitude à occuper un emploi.

Il autorise le versement d'un montant supplémentaire d'aide sociale aux bénéficiaires qui participeront aux programmes désignés par le gouvernement.

Il prévoit enfin que, dans l'exécution de leur travail, ces bénéficiaires jouiront de la protection de la Loi sur les accidents du travail tout en étant exemptés de l'application de certaines lois de relations de travail. »

Texte de loi:

LE PARLEMENT DU QUÉBEC DÉCRÈTE CE QUI SUIT:

1. La Loi sur l'aide sociale (LRQ, chapitre A-16) est modifiée par l'addition, après le premier alinéa de l'article 11*, de ce qui suit:

« Ce plan de relèvement peut notamment comprendre la participation d'une personne seule ou d'un membre d'une famille à un programme d'activités de travail ou de formation établi par le ministre en vue de développer l'aptitude des bénéficiaires à occuper un emploi.

Les critères d'admissibilité à un tel programme peuvent tenir compte de l'âge du bénéficiaire. »

2. Cette loi est modifiée par l'addition, après l'article 11, des articles suivants:

« **11.1** Le gouvernement désigne par règlement les programmes d'activités de travail ou de formation auxquels s'appliquent les articles 11.2 à 11.4. »

« **11.2** Dans le cas d'une personne seule ou d'une famille sans enfant à charge, les besoins relatifs à la participation d'un bénéficiaire à un programme désigné constituent des besoins spéciaux dans la mesure déterminée par règlement pour chaque programme.

Dans les autres cas, ils constituent des besoins spéciaux dans la mesure déterminée par le ministre pour chaque bénéficiaire, sans toutefois excéder le montant déterminé par règlement. »

« **11.3** Le Code du travail (LRQ, chapitre C-27), la Loi sur les décrets de convention collective (LRQ, chapitre D-2), la Loi sur la fonction publique (LRQ, chapitre F-3.1), la Loi sur la fonction publique (1983, chapitre 55) et les dispositions relatives au salaire de la Loi sur les normes du travail (LRQ, chapitre N-1.1) ne s'appliquent pas au bénéficiaire qui exécute un travail dans le cadre d'un programme désigné. »

« **11.4** La Loi sur les accidents du travail (LRQ, chapitre A-3) s'applique au bénéficiaire qui exécute un travail dans le cadre d'un programme désigné.

Pour l'application de cette loi:

1. le bénéficiaire est réputé être un travailleur rémunéré;

2. les indemnités dues à ce travailleur sont calculées sur la base de son revenu hebdomadaire moyen estimé en tenant compte des revenus qu'il aurait gagnés au moment de l'accident si, à ce moment, il avait exercé l'emploi qu'il occupait avant de devenir bénéficiaire de l'aide sociale; toutefois, si le revenu hebdomadaire moyen ne peut être ainsi établi, la Commission de la santé et de la sécurité du travail le détermine selon la méthode qu'elle croit la mieux appropriée dans les circonstances;

3. le gouvernement est réputé être l'employeur de ce travailleur aux fins du paiement des cotisations. »

3. L'article 12** de cette loi est modifié par l'addition, à la fin, de l'alinéa suivant:

« Le premier alinéa ne s'applique pas au bénéficiaire qui refuse ou cesse de participer à un programme désigné en vertu de l'article 11.1. »

4. La présente loi a effet indépendamment des dispositions des articles 2 et 7 à 15 de la Loi constitutionnelle de 1982 (annexe B de la Loi sur le Canada, chapitre 11 du recueil des lois du Parlement du Royaume-Uni pour l'année 1982).

5. La présente loi entre en vigueur le jour de sa sanction.

* **Ancien article 11 de la Loi sur l'aide sociale:**

Plan de relèvement. **11.** Le ministre peut proposer un plan de relèvement à une famille ou à une personne seule qui reçoit l'aide sociale ou en fait la demande.

(1969, c. 63, a. 11 (partie); 1978, c. 71, a. 2.)

** **Ancien article 12 de la Loi sur l'aide sociale.**

Cas de refus, suspension, réduction. **12.** L'aide sociale peut être refusée, discontinuée, suspendue ou réduite dans le cas de tout adulte qui, sans raison suffisante:

a) refuse ou abandonne un emploi qu'il pourrait remplir ou continuer à remplir;

b) refuse ou néglige de se prévaloir des mesures appropriées de formation ou de réadaptation indiquées par le ministre sauf dans la mesure prescrite par les règlements;

c) refuse d'accepter un plan de relèvement qui lui est proposé en vertu de l'article 11 ou cesse de s'y conformer après l'avoir accepté;

d) refuse ou néglige d'exercer les droits et recours qui lui appartiennent;

e) refuse ou néglige de se prévaloir des avantages dont il peut bénéficier en vertu d'une autre loi;

f) refuse ou néglige de fournir les renseignements et documents requis pour l'étude de sa demande.

Cas de refus, suspension, réduction. Elle peut aussi être refusée, discontinuée, suspendue ou réduite dans le cas de toute personne qui ne se conforme pas à la présente loi ou aux règlements.

(1969, c. 63, a. 12; 1978, c. 71, a. 3; 1981, c. 12, a. 39)

REVENU, BESOINS DES JEUNES ET AIDE SOCIALE

4.14

SECONDAIRE 2e CYCLE – COLLÉGIAL

La parité de l'aide sociale, voilà une revendication mise de l'avant par les jeunes bénéficiaires d'aide sociale. Il s'agit ici de permettre aux étudiantes et aux étudiants de juger de la pertinence d'une telle revendication. L'analyse des besoins des jeunes et des ressources allouées pour les combler ainsi que les rapports à établir entre ces deux données seront à la base de cette réflexion.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

1. Les étudiantes et les étudiants mettent en commun ce qu'ils considèrent comme les besoins essentiels d'un jeune autonome et indépendant.

2. Faire une petite enquête concernant les coûts relatifs à ces besoins:

   - prix d'un logement,
   - ameublement,
   - vêtement,
   - nourriture,
   - loisirs.

   Cette petite enquête peut se faire en prenant des informations dans la famille, en téléphonant pour des logements, en vérifiant des prix dans les magasins et les journaux.

   On demande aux étudiantes et aux étudiants de faire l'addition de ces coûts et d'établir le coût total des besoins sur une base mensuelle.

3. Téléphoner ou rencontrer un agent du « bien-être social » afin de connaître les montants des allocations pouvant être versés à un individu, ainsi que les critères d'octroi de ces prestations.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

Les jeunes sont maintenant au courant que les 16-30 ans reçoivent 158 $ par mois par rapport aux 30 ans et plus qui reçoivent une prestation minimale de 410 $ par mois. Il faut qu'ils fassent maintenant les interrelations entre ce montant et les besoins réels des jeunes qu'ils auraient pu déterminer précédemment.

ACTIVITÉ 1

1. Pour ce faire, on leur demande de faire individuellement la simulation suivante:

« Vous avez maintenant 158 $/mois, que faites-vous avec ce montant mensuel en ayant en tête les besoins « essentiels » que vous avez qualifiés et quantifiés tout à l'heure, et ce, en ayant à l'esprit que plusieurs mois risquent de suivre le premier? »

2. On demande ensuite aux étudiantes et aux étudiants de former de petites équipes et de bâtir un sketch, de faire une improvisation, etc., de façon à faire partager à l'ensemble de la classe la réflexion faite.

ACTIVITÉ 2

Il s'agit ensuite de faire une réflexion sur la revendication de la parité de l'aide sociale avec les 30 ans et plus que plusieurs organisations de jeunes ont développée.

1. On donne aux étudiants une liste des profits des principales compagnies établies au Québec et on formule l'énoncé suivant:

   En 1984, les compagnies x, y et z ont fait x, y et z profits. Les jeunes de moins de 30 ans ont toujours 158 $/mois comme allocation d'aide sociale. [1]

   Selon les chiffres du Regroupement autonome des jeunes (RAJ), la revendication de la « parité de l'aide sociale » avec les 30 ans et plus coûterait x millions.

   Une nouvelle répartition de la richesse (par le biais d'impôts aux mieux nantis, de hausses de contribution, etc.) devrait permettre la parité. Qu'en pensez-vous?

2. Afin de stimuler cette partie de la démarche, nous proposons que soit organisé un débat contradictoire sur la parité de l'aide sociale.

3. Les étudiantes et les étudiants prennent connaissance de l'éditorial de Jean-Claude Leclerc reproduit en annexe.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

1. Envoi d'une lettre au RAJ avec copie au Premier ministre du Québec appuyant leur revendication.

2. Organiser la signature d'une pétition dans l'école sur la parité de l'aide sociale et la faire parvenir au RAJ ainsi qu'au gouvernement.

MATÉRIEL DIDACTIQUE

- ACEF du Nord de Montréal, *Mon 1er budget*. Ce document est disponible à l'ACEF de votre région au prix de 1 $ plus les frais d'envoi.

- Bureau de consultation Jeunesse, *Partir en appartement*. Ce document est disponible au bureau de consultation Jeunesse inc., 1609, St-Denis, Montréal, H2X 3K3. Son prix est de 3 $ l'unité, 2 $ si commandé en quantité de 50 et plus.

1. L'équipe doit trouver les montants correspondant aux points x, y et z et entrer en contact avec le RAJ pour connaître le coût de la revendication sur la parité. Consulter la rubrique « Les adresses utiles » pour obtenir les coordonnées du RAJ.

QUI DONC EST INAPTE?[2]

Dans leurs bunkers à Québec certains bureaucrates, sans plus s'embarrasser de l'Assemblée nationale et de la commission parlementaire qui étudiera le *Livre blanc sur la fiscalité des particuliers*, ont entrepris d'appliquer la réforme avant son entrée en vigueur. C'est ainsi que le 18 décembre 1984 le Conseil du trésor aurait autorisé le ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu à signer avec trois cliniques médicales des contrats visant à couper de quelques dizaines de millions de dollars les allocations versées aux jeunes chômeurs de moins de 30 ans.

Le même document sur l'impôt des Québécois confirmait que les jeunes assistés sociaux touchent, au Québec, deux fois moins qu'en Ontario. Quand on sait la minutie avec laquelle Toronto administre ses dépenses sociales, ce n'est pas dans l'autre province qu'on verse trop, mais dans celle-ci qu'on verse scandaleusement trop peu. Croyez-vous que le président du Conseil du trésor, M. Michel Clair, délégué à la Jeunesse, et Mme Pauline Marois, ministre de l'Aide sociale, aussi vice-présidente du Conseil du trésor, se sont empressés de corriger l'inéquité? Ils ont d'autres priorités!

Il presse davantage de donner des contrats de « contre-expertise » à des médecins de médecine industrielle — comme s'ils n'avaient pas assez d'ouvrage dans les usines insalubres — que de redresser la pitance avec laquelle quelques milliers de jeunes doivent tenter de survivre pendant que le Parti québécois perd son temps et nos impôts dans la souveraineté-discussion.

Certes, les auteurs du *Livre blanc* soulèvent une question intéressante. Comment se fait-il qu'on trouve proportionnellement plus d'assistés sociaux « inaptes au travail » chez les moins de 30 ans que parmi leurs aînés? N'ayant pas de réponse à cette « anomalie » statistique, ils font l'hypothèse que les plus de 30 ans déclarent peut-être moins souvent leur inaptitude (car elle ne leur vaut pas une meilleure prestation), ou que les plus jeunes, voulant toucher une allocation de 409 $ au lieu de 149 $ (chiffres de 1983), produisent des certificats médicaux de complaisance.

Le rapport ne tranche pas la question, mais l'aborde malheureusement dans une section portant sur « la fraude ». De là à soupçonner toute une génération et à mettre en branle des comités médicaux, il n'y avait qu'un mince fossé, que le Conseil du trésor s'est empressé de franchir, de sa propre initiative ou à la demande de Mme Marois (la paternité de la mesure n'est pas claire, non plus que le caractère officiel de la décision). L'opération est manifestement discriminatoire.

Ébranlée par l'accueil fait à cette mesure inopinément divulguée par la *Presse canadienne*, Mme Marois, après un silence embarrassé et éloquent, a déclaré que la contre-expertise ne serait pas universelle, mais sélective, et qu'elle visait un effet « dissuasif et éducatif ». Bref, présumant que les fraudes étaient plus nombreuses qu'on peut le vérifier, on fera peur à ceux et celles qui ne pourront être traînés dans l'une ou l'autre des trois cliniques de « contre-expertise ». Tant pis si au passage les médecins passent pour des fabricants de faux et les jeunes chômeurs « inaptes » au travail pour les paresseux et des parasites.

Ce genre de diffamation sociale aurait normalement dû prendre un coup sévère avec la crise économique, qui continue de pousser vers les bureaux d'aide sociale des gens à la santé vigoureuse et aux qualifications professionnelles exceptionnelles. C'est un fait depuis longtemps établi qu'il n'y a pas plus de fraude dans le

2. Éditorial de Jean-Claude LECLERC dans *Le Devoir* du 17 janvier 1985.

bien-être social qu'ailleurs, et qu'il en coûterait plus cher pour tenter de l'éliminer que de la tolérer. Voilà que le préjugé nous revient, servi par les milieux supposément progressistes du PQ.

Cette chasse aux fraudeurs est socialement vicieuse. En période de crise, les gens peuvent succomber à la tentation de chercher des **boucs émissaires**. Il est d'autant plus facile de pointer du doigt les jeunes chômeurs qu'ils sont coupés du reste de la société, parfois en rupture avec leur famille, et souvent attifés suivant une mode qui cache mal leur pauvreté. Au lieu de combattre le fléau social et la menace qu'il comporte pour un avenir qui pourrait être rapproché, le gouvernement improvise et ne recule devant aucun expédient. Il aggrave le mal plutôt que de le réduire.

Certes, il ne manque sûrement pas d'exploiteurs à l'aide sociale. Certes, il ne s'agit pas de fermer les yeux sur les fraudes qui peuvent s'y produire. Toute la question est de savoir pourquoi les ministres et fonctionnaires inaptes et ineptes resteraient intouchés, alors que les moins de 30 ans feraient l'objet d'une sévérité spéciale. Et pourquoi des comités médicaux ad hoc seraient formés contre les jeunes, sous prétexte de sauver 30 millions de dollars, alors qu'aucune contre-expertise n'est faite à l'endroit des **« welfare bums »** de l'ingénierie qui sont en train de vendre 140 millions de gadgets superfétatoires à la Régie des installations olympiques (RIO).

Car on pousse les jeunes à la fraude, au trafic des narcotiques, à la prostitution, faute d'avoir établi de programme véritable de création et de partage d'emplois entre les générations. C'est l'aide sociale insuffisante qui explique probablement l'anomalie statistique relevée par le *Livre blanc*. Avec une telle pitance pour vivre chaque mois, combien de jeunes sont obligés, s'ils ne veulent pas voler, de se déclarer inaptes au travail, seul moyen de majorer leur revenu? Et combien, condamnés au chômage perpétuel, dévalorisés humainement et professionnellement, incapables de fonder une famille et de s'établir, tombent littéralement malades?

Ces choses-là, on ne les voit pas dans les bunkers gouvernementaux ni dans les statistiques savantes. Elles peuplent pourtant les rues de certains quartiers de nos métropoles, où la mendicité est revenue comme dans les pires années de la Dépression. Faut-il donc, pour reprendre contact avec le Québec réel, qu'un ministre quitte le gouvernement et sa limousine? Au lieu de justifier ces aberrations, Mme Marois et les rares ministres qui se piquent encore d'ouverture sociale devraient débattre avec les jeunes et les assistés sociaux des programmes de redressement national qui s'imposent.

Car, qui donc est inapte en matière de travail et d'emploi présentement, sinon le pouvoir qui siège encore à Québec?

Jean-Claude LECLERC

SECONDAIRE 2e CYCLE – COLLÉGIAL

PRÊTS ET BOURSES 4.15

Lors de cette activité, les jeunes se sensibilisent aux besoins des étudiantes et des étudiants qui sont autonomes et indépendants de leur famille. Elles et ils se sensibilisent également au système des prêts et bourses. Après avoir recueilli des données quant aux besoins et aux revenus des étudiantes et des étudiants, les jeunes tenteront de faire l'adéquation entre ces données.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

1. Les étudiantes et les étudiants mettent en commun ce qu'ils considèrent comme les besoins essentiels d'une étudiante ou d'un étudiant autonome et indépendant.

2. Faire une petite enquête concernant les coûts relatifs à ces besoins

   - prix d'un logement,
   - ameublement,
   - nourriture,
   - transport,
   - loisirs,
   - frais de scolarité,
   - volumes,
   - etc.

   Les sources d'informations pourraient être: la famille, les annonces classées, les annonces publicitaires, le registraire de certaines institutions d'enseignement (ou leurs documents d'information).

3. Les étudiantes et les étudiants déterminent le coût total sur une base annuelle.

4. Par la suite, elles et ils prennent des informations sur le système des prêts et bourses soit en téléphonant ou en invitant une agente ou un agent d'information du service des prêts et bourses du MEQ, soit en consultant des formulaires de demandes de prêts et bourses disponibles habituellement dans les différentes institutions d'enseignement.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

1. Connaissant leurs besoins ainsi que le montant auquel elles et ils sont admissibles au niveau des prêts et bourses (en simulant qu'elles ou qu'ils sont autonomes et indépendants), elles et ils font l'adéquation entre ces deux données.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

1. Elles et ils prennent connaissance des revendications de l'ANEQ au sujet des prêts et bourses, reproduites en annexe.

2. Elles et ils en discutent, en évaluant le bien-fondé et, le cas échéant, décident d'envoyer à l'ANEQ une lettre d'appui.

3. Elles et ils pourraient organiser dans l'école la signature d'une pétition dont le texte d'appel serait basé sur les revendications de l'ANEQ.

4. Afin de sensibiliser les autres étudiantes et étudiants de l'école ou du collège, pourquoi ne pas monter un sketch ou une improvisation sur ce thème. Il serait même possible d'en faire un vidéo.

MATÉRIEL DIDACTIQUE

- ACEF du Nord de Montréal, *Mon 1er budget*. Ce document est disponible à l'ACEF de votre région au prix de 1 $ plus les frais d'envoi.

- Bureau de consultation Jeunesse, *Partir en appartement*. Ce document est disponible au Bureau de consultation Jeunesse inc., 1609, St-Denis, Montréal, H2X 3K3. Son prix est de 3 $ l'unité, 2 $ si commandé en quantité de 50 et plus.

ANNEXE

LE PROGRAMME DE L'ANEQ POUR L'AMÉLIORATION DES CONDITIONS FINANCIÈRES DES ÉTUDIANTES ET DES ÉTUDIANTS

L'abolition des frais de scolarité, des frais d'admission, des frais différentiels, des frais afférents.

La gratuité du matériel didactique nécessaire à l'apprentissage, de qualité et en quantité suffisante.

L'abolition de l'endettement étudiant.

L'abolition des intérêts sur les prêts déjà contractés.

La reconnaissance du statut d'indépendance dès le niveau postsecondaire.

La reconnaissance du statut de non-résident dès le départ de la maison familiale.

L'indexation des allocations de subsistance en tenant compte des disparités régionales.

L'abolition de la contribution minimale de l'étudiant et que la contribution de l'étudiant soit calculée à partir d'un pourcentage de ses gains estivaux réels.

Que le processus d'obtention de l'aide financière soit accéléré.

Abolition de la règle d'autofinancement des services auxiliaires.

F18
F18
F18
5
les jeunes et la
situation mondiale

introduction

Personne ne peut rester indifférent devant l'accroissement des menaces d'un conflit nucléaire, les jeunes encore moins.

A quoi peuvent bien leur servir la connaissance de soi et de l'autre, l'effort de l'étude, la recherche d'un emploi, les projets d'avenir quand quelques minutes suffiraient pour détruire la planète.

Combien de fois, les millions de tonnes d'explosifs et d'armements, nous feront-ils mourir? Combien faudra-t-il de victimes de la famine et des conditions de vie inhumaines, sans parler de toutes celles, dénombrées ou non, des conflits armés, pour qu'ensemble nous revendiquions un monde de paix et de justice sociale pour toutes et tous?

Confrontés quotidiennement à la peur et au sentiment d'impuissance devant l'énormité de la machine de guerre, nous oublions la force de l'unité, de la solidarité, de l'action commune. La solution, soit la capacité de dire non aux rêves abusifs de pouvoir et de contrôle des gouvernements, tant de l'Est que de l'Ouest, doit être portée par toutes et tous. Elle n'aura de poids et ne pourra être écoutée que dans la mesure où s'élargit le collectif des opposants aux politiques militaristes des gouvernements.

Il nous faut surmonter nos angoisses et notre défaitisme et nous engager de façon concrète et visible pour que cessent la course à la destruction et l'oubli systématique de millions d'entre nous. [1]

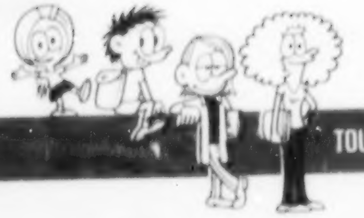
Ensemble, jeunes et adultes, nous pouvons donner l'espoir et la vie à des millions de démunis des pays en voie de développement, en plus de favoriser, pour toutes et tous, la concrétisation de leurs aspirations à une société égalitaire.

Le message que tentent de livrer aux jeunes les activités de ce chapitre peut se résumer dans ces quelques mots: Paix, Développement et Solidarité.

---

1. On trouvera à la fin de ce chapitre, la politique de la CEQ sur la paix et le désarmement.

   Egalement au chapitre 2 du cahier *Si vous croyez aux droits humains* figurent un dossier sur l'armement nucléaire ainsi que des projets d'activités complémentaires à ceux suggérés au présent chapitre.



LA PAIX POUR TOUT LE MONDE 5.1

TOUS LES NIVEAUX

Par une cueillette de données à partir de l'information qu'elles et qu'ils entendent et voient quotidiennement et du visionnement de documents sur la guerre nucléaire, les jeunes sont amenés à réfléchir sur les causes et les conséquences d'un conflit armé et à poser des gestes pour réclamer la paix et le désarmement pour tous.

Même les jeunes enfants sont confrontés quotidiennement à ces informations, leur âge n'étant donc pas une limite pour une prise de conscience.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

1. Durant une semaine, les étudiantes et les étudiants recueillent les informations sur les conflits armés:

   - elles et ils apportent en classe des articles de journaux et de revues faisant état des conflits armés dans le monde;
   - au moment du journal télévisé, elles et ils prennent en note les informations concernant les conflits armés;
   - si possible, un membre du groupe enregistre sur vidéo l'information télévisée sur les guerres.

2. Ensemble, elles et ils font la liste des villes, des régions, des pays mentionnés dans les écrits et à la télévision et les identifient sur une carte géographique représentant le monde.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

1. A partir des informations ramassées durant la semaine, les jeunes identifient en petits groupes quels sont les opposants dans chacun des conflits et recherchent ensemble:

   - **les causes:**

     A. d'une part:
     - la lutte contre la dictature;
     - la lutte contre l'envahissement du territoire;
     - la reconquête du territoire;
     - la reconquête des ressources nationales;
     - etc.;

B. d'autre part:

– la recherche du pouvoir et du contrôle financier;

– etc.;

- **les conséquences:**

A. d'une part:

– la destruction:
  – des maisons;
  – des services: - hôpitaux,
    - écoles,
    - usines,
    - électricité,
    - etc.
  – des outils de communication: - routes
    - radio
    - etc.
  – de l'environnement;
  – etc.

– la violence:
  – physique: - la mort,
    - les blessures,
    - les mutilations,
    - les agressions sexuelles,
    - etc.
  – phychologique: - le deuil,
    - la séparation,
    - la peur,
    - les menaces,
    - etc.

B. d'autre part:

– l'accumulation de richesses

– le contrôle politique

– etc.;

2. Les étudiantes et les étudiants mettent en commun le travail de recherche et de réflexion de chacune des équipes. Elles et ils établissent des liens entre les causes et les conséquences de l'ensemble des conflits.

3. À partir des mêmes éléments de cette discussion, les étudiantes et les étudiants font des parallèles avec les conséquences de la guerre nucléaire.

À cet effet, elles et ils se réfèrent au diaporama *Les conséquences médicales d'une guerre nucléaire* (voir annexe 1) et au cahier pédagogique *Si vous croyez aux droits humains*, particulièrement la section E. « Menace d'une guerre nucléaire et ses effets », pages 76 et 77.

4. Les jeunes visionnent le film de l'ONF, *Plus jamais d'Hiroshima*, (voir annexe 2) et font ressortir les conséquences physiques et psychologiques sur les survivantes et les survivants de l'explosion de la bombe atomique à Hiroshima ainsi que sur les attitudes et les opinions qu'elles et qu'ils ont actuellement.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

1. Les étudiantes et les étudiants enclenchent le processus d'action par la réalisation de l'activité « Un F-18 pour la paix » qui devra les conduire à l'envoi d'une carte postale et à participer à la marche des emplois pour la paix afin de réclamer l'équivalent monétaire d'un F-18 en vue de créer des emplois socialement utiles.

MATÉRIEL DIDACTIQUE

1. Documentation

- BENSON, Bernard, *Le Livre de la paix*, Fayard, 1980, 210 p., coût app. 16,95 $. « La preuve étonnante que la terre peut être sauvée du conflit thermonucléaire *qui la menace par le simple rassemblement de tous ceux qui ne veulent pas se faire tuer* », notamment les enfants.

- KELLAS, Ian, *La paix pour débutants*, Montréal, Boréal Express, 1984, 193 p., coût app. 10,95 $.
« Une histoire sérieuse des comportements et des croyances, depuis l'Orient ancien jusqu'à Martin Luther King, les hippies et les mouvements pacifistes actuels, qui donne à réfléchir sur les chances de paix. »

2. Matériel audio-visuel

- Diaporama: *Qu'arriverait-il au Canada en cas de conflit nucléaire?*
« Ce diaporama décrit les effets qu'aurait sur le Canada un conflit nucléaire généralisé, d'après les conclusions d'un comité du groupe d'études de McGill. Cette présentation dure environ 35 minutes et son objectif est d'apprendre aux Canadiens les effets à court et à long terme qu'un conflit nucléaire aurait sur notre pays. On trouvera un rapport technique de cette recherche dans Canada and the Nuclear Arms Race, *édité par Ernie Regehr et Simon Rosenblum, 1983 ».*

FICHE TECHNIQUE

Titre: *Qu'arriverait-il au Canada en cas de conflit nucléaire?*

Diaporama sonore.

Durée: 35 minutes

Réalisation: Groupe d'études de McGill pour la paix et le désarmement dirigé par Dan. G. Bates, M.D., Ph. D., septembre 1983.

Production: Centre de communications pédagogiques de l'Université McGill.

Distribution: Mme Louise Oliver
salle 422
Pavillon McIntyre des sciences médicales
Université McGill
3655, rue Drummond
Montréal, QC H3G 1Y6
Tél.: (514) 392-4330

Coalition de Montréal pour le désarmement
3625, rue Aylmer
Montréal, QC
H2X 2C3
Tél.: (514) 392-3008

ANNEXE 1

LES CONSÉQUENCES MÉDICALES DE LA GUERRE NUCLÉAIRE

C'est le titre d'un diaporama qui illustre les effets de l'explosion d'une bombe nucléaire sur la ville de Montréal. Malgré ce que le titre laisse entendre, loin d'être hermétique, le contenu est très accessible à l'ensemble des jeunes. Il pourra être utilisé au 2e cycle du primaire, au secondaire et au collégial. L'auteur, par des comparaisons et par l'utilisation d'exemples très concrets, décrit les conséquences d'une seule explosion nucléaire sur une grande ville. Voici les conclusions qu'il en tire:

« Premièrement, il suffirait d'une seule ogive nucléaire pour détruire une grande ville nord-américaine. Deuxièmement, les effectifs médicaux seraient réduits à l'impuissance. Troisièmement, la survie n'aurait aucun sens. Toute « victoire » serait factice. Et quatrièmement, la seule façon de se défendre contre la guerre nucléaire, c'est de la prévenir. »

Le retour sur le diaporama pourrait se faire à partir des questions suivantes:

- Quelles sont les conséquences d'une explosion nucléaire pour:
  - les individus?
  - la société?
  - l'organisation sociale?
  - les animaux?
  - la végétation?
  - les infrastructures?
  - etc.
- Quels sont les moyens de survie pour une personne qui ne meurt pas au moment de l'explosion nucléaire?
- Penses-tu que l'explosion d'une seule bombe soit possible?
- Peux-tu imaginer dans quel état se trouverait un pays après une guerre nucléaire?
- Quels sont les moyens de se protéger d'une guerre nucléaire?
- Quelles actions feras-tu pour éviter le déclenchement d'une guerre nucléaire?

FICHE TECHNIQUE

Diaporama sonore.

Durée: 27 minutes.

Réalisé par Don G. Bates, M.D., Ph. D., avec la collaboration du Instructional Communication Centre, Université McGill, Montréal.

Le diaporama est accompagné du texte dactylographié du contenu et d'une feuille d'instructions.

On peut se procurer ce document en s'adressant à:

Mme Louise Loliver
Édifice médical McIntyre
suite 414
Université McGill
3655, rue Drummond
Montréal H3G 1Y6

Tél.: (514) 392-4330

ANNEXE 2

« PLUS JAMAIS D'HIROSHIMA »

« *Plus jamais d'Hiroshima* » reprend, en l'abrégeant, le contenu du film « *Plus jamais d'Hibakusha* ». Nous y retrouvons quelques survivantes et survivants de la bombe atomique qui détruisit Hiroshima le 6 août 1945. Ce document n'est pas une description des conséquences de cette bombe, il n'y a pas d'horreurs à voir. Notre regard pénètre plutôt les émotions, les peurs, les douleurs, les révoltes de ces survivantes et de ces survivants, mais surtout leurs désirs de paix, pour que plus jamais « cette erreur ne soit répétée ».

Ce film est accessible aux jeunes de tous les niveaux. Au préscolaire et au 1er cycle du primaire, après une mise en situation, la projection pourrait débuter au témoignage de l'homme qui avait 5 ans au moment de l'explosion. **Durée:** 10 minutes approximativement.

Le retour sur le film pourrait se faire à partir des questions suivantes:

- Quel âge ont actuellement les personnes que l'on voit dans le film? Qui, dans mon entourage, a le même âge?

- Quelles ont été pour eux les conséquences de l'explosion nucléaire?
  - la perte de la famille, des amis;
  - la destruction des maisons;
  - la maladie;
  - la peur;
  - etc.

- Quelles sont les réactions des survivantes et des survivants au sujet:
  - des dangers d'une guerre nucléaire?
  - de la course aux armements?
  - d'une guerre nucléaire limitée?

- Quelles actions posent-ils en vue d'un désarmement?

FICHE TECHNIQUE

Titre: *Plus jamais d'Hiroshima* (film)

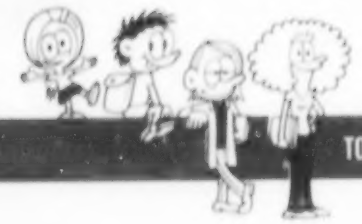
Durée: 25 min

Réalisateur: Martin Duckworth

Producteur: Jacques Vallée

Distribution: ONF

No de cat.: 106 C 84077



UN F-18 POUR LA PAIX

5.2

TOUS LES NIVEAUX

Par cette activité, les jeunes prendront d'abord conscience du danger que représente la course aux armements et des coûts sociaux qu'elle implique. Ensuite, elles et ils sont invités à engager une action pour réclamer du gouvernement fédéral l'équivalent monétaire d'un F-18 en vue de créer des emplois socialement utiles et d'une façon plus spécifique, utiles aux pays en voie de développement. À cet effet, elles et ils devront être sensibilisés aux difficultés de survie dans les pays en voie de développement et prendre conscience de leur capacité à apporter de l'aide.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

1. Les étudiantes et les étudiants identifient sur la carte accompagnant le document sur les usines d'armement au Québec[1] les entreprises de leur région qui produisent du matériel de guerre.

2. **Au préscolaire et au primaire:** l'animatrice ou l'animateur commente à l'intention des élèves le texte sur la militarisation dans le monde et au Canada, que l'on retrouve à l'annexe 1 et reprend l'observation de la réalité de la fiche 2.7 sur les jouets militaires du cahier *Si vous croyez aux droits humains*.

3. **Au secondaire et au collégial:**

   - quand il n'y a pas d'usine d'armement dans leur région, les étudiantes et les étudiants prennent connaissance du texte sur la militarisation dans le monde et au Canada en annexe 1 et relèvent dans les journaux et les revues les articles faisant état de la participation canadienne à la course aux armements;

   - s'il y a une ou des usines d'armement dans la région, les étudiantes et les étudiants effectuent une enquête. Elles et ils recueillent leurs informations à partir des journaux de la région, de la publicité industrielle et auprès des travailleuses et des travailleurs et du syndicat de l'usine. Elles et ils peuvent se servir du questionnaire que l'on retrouve à l'annexe 2.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

1. **Au préscolaire et au primaire:** l'animatrice ou l'animateur utilise l'analyse de la réalité de la fiche 2.7 du cahier *Si vous croyez aux droits humains* en ajoutant aux jouets militaires, les émissions télévisées sur la guerre dans l'espace.

---

1. CEQ-CSN, *Les usines d'armement au Québec* [illegible], septembre 1984. Ce document est disponible à un coût minime à votre syndicat et à la CEQ.

2. L'animatrice ou l'animateur, à partir de l'annexe 3, explique aux élèves les difficultés de survie des pays en voie de développement. Elle ou il tente de leur faire comprendre que les argents utilisés à fabriquer des armes, semblables à leurs jouets et jeux militaires, pourraient servir à améliorer les conditions de vie de ces pays.

3. **Au secondaire et au collégial:** les étudiantes et les étudiants compilent les résultats soit de leur enquête, soit de leurs lectures. Elles et ils engagent une discussion dans laquelle devra ressortir l'inutilité de cette production, les sommes énormes que le Canada y consacre et, s'il y a lieu, les dangers pour la vie et la santé des travailleuses et des travailleurs et de la population environnante.

4. Suite à cette analyse, les étudiantes et les étudiants se sensibilisent aux besoins des pays en voie de développement. Pour ce faire, elles et ils peuvent se servir du texte à l'annexe 3.

5. Elles et ils mettent en parallèle les sommes gaspillées dans la course aux armements et les besoins d'aide des pays en voie de développement en se servant des données de l'annexe 4.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

1. **Au préscolaire et au primaire:** dans la mesure de leurs habiletés, les jeunes inventent de nouvelles utilisations aux équipements de la « guerre des étoiles », qu'elles et qu'ils connaissent par leurs jeux et par la télévision. Avant d'échanger avec les élèves, l'animatrice ou l'animateur visionne le vidéo de la CSN et lit l'article du magazine ***MOUVEMENTS*** suggérés pour le secondaire et le collégial. Elle ou il poursuit ensuite par les activités pour toutes et tous à la fin de ce bloc.

2. **Au secondaire et au collégial:** les étudiantes et les étudiants visionnent le vidéo *Métal-Urgence* produit par la CSN [2].

   Quelques questions pourraient aider à enclencher la discussion suite au visionnement:

   - Est-ce que les travailleuses et les travailleurs d'usines d'armement connaissent l'usage que l'on fait de leurs productions?
   - Quels arguments font valoir les travailleuses et les travailleurs pour être en accord ou en désaccord avec la production de leur usine?
   - Quelles seraient pour les travailleuses et les travailleurs les conséquences de la fermeture des usines d'armement?

3. Elles et ils lisent l'article de Carol S. Rosin dans le magazine ***MOUVEMENTS*** [3], sur des alternatives au plan de l'Initiative de défense stratégique (guerre des étoiles) mise de l'avant par les États-Unis et auquel le Canada pourrait éventuellement participer.

4. À partir de la technologie déjà utilisée et en tenant compte des compétences des travailleuses et des travailleurs en place, les étudiantes et les étudiants inventent de nouvelles utilisations des usines d'armement. Les nouveaux matériaux ou pro-

---

2. CSN, Fédération de la métallurgie, *Métal-Urgence*, 1984, durée: 25 minutes. Ce document est disponible à la CSN et à la CEQ.

3. CEQ, *MOUVEMENTS*, été 1985, PP. 57-60. Ce document est disponible à votre syndicat et à la CEQ.

duits devraient être exportables et utiles aux pays en voie de développement. Cette démarche pourrait être faite avec la collaboration des travailleuses et des travailleurs et du syndicat de l'usine.

5. Là où les étudiantes et les étudiants ont réalisé l'enquête, elles et ils publicisent les résultats de leurs recherches tout en ajoutant les projets de transformation mis de l'avant ainsi que les objectifs de ces projets.

Cette publicisation pourra se faire par:

- des articles dans les journaux;
  - journal étudiant;
  - journal local;
  - journal syndical des travailleuses et des travailleurs de l'usine;
- des affiches à l'école;
- un kiosque d'information:
  - à l'école;
  - dans un endroit public;
- une entrevue à la radio:
  - radio étudiante;
  - radio locale;
- une rencontre avec le député fédéral;
- etc.

6. Pour toutes et tous: en vue d'appuyer concrètement leurs revendications quant au désarmement et à la réutilisation de ces sommes pour venir en aide aux pays en voie de développement, les jeunes participent à la marche « Un F-18, des emplois pour la paix » qui aura lieu le 19 octobre 1985.

Cette manifestation a pour objectif d'obtenir du gouvernement fédéral l'équivalent en argent d'un F-18. Ces argents, au lieu d'être investis dans une production non rentable économiquement et inutile au point de vue social, serviraient à la recherche et aux réaménagements des usines d'armements en vue de les reconvertir en usines de production de matériaux et de biens nécessaires aux pays en voie de développement.

Pour l'organisation de leur participation à cet événement, les étudiantes et les étudiants se réfèrent à l'annexe 5.

7. En plus de leur participation à la marche, les étudiantes et les étudiants font parvenir au Premier ministre, Brian Mulroney, une carte postale pour réclamer les sommes nécessaires à ce projet. Des informations pour la réalisation de cette activité sont données à l'annexe 6.

MATÉRIEL DIDACTIQUE

1. Documentation

- CEQ, *Si vous croyez aux droits humains*, octobre 1983. Ce document est disponible à votre syndicat.

- CEQ-CSN, *Les usines d'armement au Québec ou des emplois pour la paix*, septembre 1984. Ce document est disponible à votre syndicat et à la CEQ.

- CSN, Fédération de la métallurgie, *Métal-Urgence*, 1984. Vidéo. Durée: 25 minutes. Ce document est disponible à la CSN et à la CEQ.

- CSN, *La politique canadienne de défense*. Mémoire présenté par la CSN au groupe de travail du Parti libéral du Canada sur la paix, la sécurité et le désarmement mondial, 6 juin 1985.

- CSN, *L'arme de l'information*, 36 p., mai 1985. Étude dont le but premier est d'analyser l'objectivité de l'information internationale sur les conflits armés. Coût: 1,00 $ et 0,64 $ de frais de poste.

- CSN, *Projet de recherche. Les dépenses nucléaires au Canada et au Québec et la reconversion industrielle*. Coût: 1,00 $ plus les frais de poste.

Ces documents sont disponibles au Centre de documentation de la CSN, 1601, ave de Lorimier, Montréal, H2K 4M5. Tél.: (514) 598-2151.

- *Le monde diplomatique*, une série d'articles sur la «guerre des étoiles», mai 1985.

ANNEXE 1

Militarisation dans le monde

1. Chaque minute, les dépenses militaires mondiales se chiffrent à un million. Et l'on peut penser que ce montant va croître, les pays s'efforcent actuellement de remplacer un matériel qu'ils jugent périmé et se lancent dans des projets de développement d'armes plus sophistiquées.

2. Le commerce mondial des armes, à lui seul, a une valeur égale à celui des aliments. On note que ces armes prennent de plus en plus le chemin des pays du Tiers monde où elles grugent jusqu'à 25 % des budgets nationaux.

3. Si l'on ajoute au nombre de militaires les millions de civils occupant des emplois paramilitaires, nous obtenons un nombre deux fois plus grand que celui des enseignants, médecins et infirmières du monde entier réunis.

Militarisation au Canada

1. En 1981, le budget du ministère de la Défense nationale s'élevait à 5,5 milliards de dollars, soit un budget 10 fois plus élev[illegible] qu'en 1971.

   Le Gouvernement du Canada vient de s'engager dans une dépense d'un minimum de 10 milliards de dollars d'ici 1992, ce montant ne comprend pas le budget annuel du ministère de la Défense nationale.

   (5 milliards): 138 avions de combat F-18;

   (4 milliards): 6 frégates;

   (261 millions): 2 800 camions de l'armée.

2. De 1955 à 1977, le Canada se situait au 9e rang mondial pour les exportations d'armes vers les pays sous-développés.

3. Entre 1974 et 1979, le Gouvernement du Canada a distribué 275 millions de dollars à 51 compagnies pour fins de recherches militaires.

4. Le 24 janvier 1981, André Dionne, journaliste au *Soleil*, rapporte que la moitié des usines impliquées dans l'armement sont au Québec et que c'est au Québec que se font les recherches militaires les plus fondamentales.

ANNEXE 2

QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE SUR LES USINES D'ARMEMENT DE VOTRE RÉGION

1. Quel est le nom de l'usine?

2. A qui appartient-elle?

3. Est-ce une industrie privée ou gouvernementale? Si privée, est-elle subventionnée?

4. Est-ce une multinationale?

5. Quel est son chiffre d'affaires?

6. L'usine fonctionne-t-elle 24 heures sur 24?

7. Combien de personnes y travaillent:
   - gérance: femme — homme
   - ouvrier: femme — homme
   - bureau: femme — homme

8. Y a-t-il un syndicat?

9. Que produit-on dans cette usine?

10. Quelle proportion de ces produits sert à l'industrie de guerre?

11. A qui sont vendus les produits?

12. Quels matériaux sont utilisés?

13. D'où viennent ces matériaux de base?

14. Comment sont-ils transportés en usine?

15. • Existe-t-il des règlements sur le transport des matières toxiques, radioactives, polluantes qui servent dans la fabrication ou qui sont le résultat de celle-ci?

   - Y a-t-il des routes parallèles pour le transport des matières de base et des produits manufacturés?

   - Y a-t-il des amendes pour les transporteurs qui ne respectent pas la loi?

   - Y a-t-il des dangers pour la population lors du transport de ces matières?

16. A propos des déchets

- De quels types sont-ils?
  - toxiques;
  - radioactifs;
  - biodégradables;
  - etc.
- Quel est leur état?
  - liquide;
  - solide;
  - gazeux.
- Comment en dispose-t-on?
  - enterrés;
  - brûlés;
  - rejetés dans l'air;
  - accumulés près de l'usine;
  - jetés à l'eau;
  - etc.

17. A l'intérieur de l'usine, est-ce que les règlements santé-sécurité sont respectés?

- Y a-t-il:
  - des poussières?
  - des vapeurs, des gaz?
  - du bruit?
  - une clinique de premiers soins?
  - etc.

18. Les règlements antipollution sont-ils respectés par l'usine?

19. L'usine est-elle responsable de dépolluer les cours d'eau qu'elle aurait souillés?

20. L'usine étudiée peut-elle causer une catastrophe écologique?

21. Y a-t-il possibilité d'explosion ou d'échappement de gaz toxiques mettant en danger la vie de la population environnante?

ANNEXE 3

BESOINS NON SATISFAITS DANS LES PAYS EN VOIE DE DÉVELOPPEMENT:

1.
- 500 millions d'êtres humains souffrent de malnutrition;
- 800 millions sont analphabètes;
- 1 500 millions manquent de soins médicaux;
- 250 millions d'enfants de moins de 14 ans n'ont pas d'école;
- 750 000 personnes meurent chaque mois à cause du manque de salubrité de l'eau.

2. Pendant ce temps, 95 % des enfants des pays du Tiers monde ne sont pas vaccinés; cinq millions d'enfants y meurent chaque année de maladies infectieuses.

3. Plusieurs pays veulent présentement relancer leur économie en développant leur potentiel militaire. C'est un choix politique qui entraîne comme conséquence des

coupures de budget au chapitre des mesures sociales: assistance aux chômeuses, chômeurs et assistés sociaux, santé, éducation, régimes de rentes, etc.

4. *« 800 millions gagnent à peine de quoi survivre d'une semaine à l'autre;*

5. *500 000 femmes meurent chaque année pendant l'accouchement. »*[1]

ANNEXE 4

QUELQUES DONNEES RELATIVES À LA PRODUCTION MILITAIRE:

- Le coût d'un avion de combat F-18 (40 millions) équivaut à celui de 1 000 maisons ou 2 000 logements construits au Québec;
- Un vaccin coûte 3,00 $. L'Unicef estime que 15 milliards de dollars permettraient de résoudre les problèmes de santé du Tiers monde.
- Le coût d'un avion F-18 équivaut aussi à celui de 40 000 pharmacies de village dans les pays en voie de développement;
- le prix d'un char blindé (500 000 $) permettrait d'équiper 520 classes de 30 élèves dans les pays en voie de développement;
- *« Selon le Bureau of Labour Statistics du gouvernement des USA, en 1980, 1 milliard de dollars créait:*
  - *76 000 emplois s'il était investi dans le secteur militaire;*
  - *187 000 emplois s'il était investi dans l'éducation;*
  - *139 000 emplois s'il était investi dans la santé;*
  - *100 000 emplois s'il était investi dans le bâtiment;*
  - *86 000 emplois s'il était investi dans les services publics et les programmes civils »*[2]

ANNEXE 5

ORGANISATION DE LA MARCHE: UN F-18 POUR LA PAIX

Lors de l'organisation de la marche, les étudiantes et les étudiants doivent avoir pour objectifs de susciter la participation massive des jeunes et de donner une coloration qui leur est spécifique à cet événement.

Quelques données pour l'organisation:

1. • Les étudiantes et les étudiants devront faire les démarches nécessaires pour connaître le lieu et l'heure de la manifestation se tenant dans leur région.

---

1. CAPRON, André, « Un moteur de profondes transformations dans le tiers monde », dans [illegible] que, décembre 1984.

2. CEQ-CSN, [illegible] septembre 1984, page 13.

- Elles et ils se renseignent auprès des organisations syndicales sur les possibilités d'utiliser leurs moyens de transport:
  - le coût;
  - l'heure du départ;
  - l'heure du retour.

- Elles et ils peuvent décider d'organiser leur propre système de transport:
  - location d'un ou de plusieurs autobus en tenant compte:
    - du coût;
    - de la durée de la location;
    - des lieux de départ et d'arrivée.

- utilisation du transport en commun;

- co-voiturage:
  - avec les parents;
  - avec les travailleuses et les travailleurs de l'école, du collège.

2. Les étudiantes et les étudiants devront publiciser auprès des jeunes, les objectifs et les modalités d'organisation de la marche par:

- des affiches dans l'école ou le collège;

- des articles dans le journal étudiant et dans le journal local ou régional;

- des messages à la radio étudiante et à la radio régionale;

- etc.

3. Une animation spécifique aux jeunes devra les identifier et les soutenir durant la manifestation:

- Les jeunes devront être regroupés parmi les participantes et les participants de leur milieu ou encore se retrouver toutes et tous à une place déterminée dans l'ordre de la manifestation.

- Afin de les identifier et pour faire connaître leurs préoccupations et leurs revendications, elles et ils devront prévoir:
  - des banderoles;
  - des affiches;
  - des chansons;
  - des slogans;
  - etc.

4. Il se pourrait que dans certains milieux, la participation à la marche soit compromise à cause de la distance pour s'y rendre et des coûts que cela implique. Dans ce cas, les jeunes pourraient organiser une manifestation locale.

   Pour ce faire, elles et ils devront d'abord obtenir un permis pour la manifestation auprès des autorités policières locales.

   Elles et ils devront prévoir un service d'ordre et de sécurité.

   L'animation de la marche se fait comme prévu au point 3 précédent.

   Au niveau de la publicité, il ne faudra pas oublier d'inviter la population locale et particulièrement les autres regroupements ou associations de jeunes.

Les médias locaux ou régionaux devront être informés du lieu et de l'heure de la manifestation afin de pouvoir en rendre compte.

Un système de vérification du nombre de participantes et de participants devra être mis en place afin de les ajouter au calcul national de la participation à cet événement.

ANNEXE 6

PROJET D'ENVOI D'UNE CARTE POSTALE

Le texte:

- Il devra contenir des éléments qui expliquent les raisons d'appui aux revendications mises de l'avant par la manifestation « Un F-18, des emplois pour la paix » et indiquer quelques solutions de rechange à la production des usines d'armements;

- Il pourrait:

  - être composé ensemble ou individuellement;
  - être traduit en anglais, mais cela n'est pas nécessaire;
  - être remplacé par un dessin;
  - pour les élèves du préscolaire et du primaire 1er cycle, il pourra être écrit avec la collaboration des parents ou des jeunes des degrés plus élevés.

Autres renseignements:

- La dimension de la carte postale, sur un carton rigide, ne devrait pas excéder 21 cm x 14 cm.

- La carte postale est adressée à:

  Brian Mulroney
  Chambre des communes
  Ottawa, Ontario
  K1A 0A6

- Les envois, afin de concorder avec la tenue de la manifestation, devront se faire entre le 14 et le 25 octobre 1985.

LE DÉVELOPPEMENT, JE PEUX Y PARTICIPER

5.3

SECONDAIRE – COLLÉGIAL

Cette activité de coopération internationale vise à faire prendre conscience de la relation qui existe entre l'analphabétisation, la pauvreté et l'exploitation. En plus de s'ouvrir à la problématique des pays en voie de développement, les jeunes devront être capables d'établir un parallèle avec la situation vécue ici.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

1. L'aide aux pays en voie de développement doit être faite dans le but de permettre aux peuples et aux pays de se développer selon les plans, les moyens, les méthodes, les techniques qu'ils choisissent en tenant compte de leurs ressources, de leur environnement et de leurs objectifs.

   Pour comprendre la situation des pays en voie de développement, les jeunes lisent le dossier **Éléments d'information sur la faim** que l'on retrouve dans le cahier pédagogique *Si vous croyez aux droits humains*, pp. 106-112, ainsi que les textes en annexes 1 et 2.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

A partir de leurs lectures, les étudiantes et les étudiants engagent une discussion pour vérifier leur compréhension de la réalité des pays en voie de développement. Cette discussion pourrait être orientée par les éléments suivants.

Augmentation de la famine et de la malnutrition

Causes:

- concentration des terres dans les mains de quelques grands producteurs et multinationales;
- spécialisation de la culture en vue de l'exportation au détriment des cultures vivrières;
- appauvrissement des sols à cause de la spécialisation;
- manque de techniques d'irrigation, de machineries agricoles, de semences, etc.
- destruction des récoltes par les guerres;
- incapacité de semer et de récolter à cause des guerres.

Augmentation de la pauvreté

Causes:

- les denrées nécessaires à la survie doivent être importées à cause de la spécialisation de la culture d'où leurs coûts exorbitants;
- exode de la population rurale vers les villes (expropriation agricole): chômage;
- exploitation des ressources naturelles par les multinationales: réinvestissements à l'étranger.

Augmentation de la dépendance

Causes:

- besoins de devises étrangères pour l'importation des denrées nécessaires à la survie;
- prix des exportations fixé par le marché international;
- importation de la technologie souvent mal adaptée à l'environnement;
- importation des capitaux.

2. Les jeunes identifient par qui est exercé le contrôle de ces pays en développement.

3. Elles et ils se demandent:

- pourquoi les multinationales préfèrent s'installer dans un pays en voie de développement:
  - matières premières bon marché;
  - main-d'oeuvre bon marché, abondante, non spécialisée, non syndiquée, sans avantages sociaux, facilement renouvelable, malléable.
- Pourquoi les travailleuses et les travailleurs acceptent cette situation?
  - gouvernement répressif;
  - incapacité de s'organiser;
  - emplois rares;
  - seule source de revenu;
  - non spécialisés, pas de métiers.
- Quels moyens elles et ils peuvent utiliser pour changer leurs conditions de vie?
  - démocratisation du gouvernement;
  - organisations syndicales — populaires;
  - répartition des terres;
  - alphabétisation;

- utilisation de moyens de production adaptés pour la préservation de l'environnement et des ressources.

4. Les étudiantes et les étudiants se questionnent pour savoir si au Québec, on connaît des difficultés semblables à celles vécues par les pays en voie de développement?

- exploitation des ressources par les multinationales;

- dégradation de l'environnement par l'industrie;

- fermeture d'usines à cause du coût de la main-d'oeuvre;

- chômage;

- analphabétisation (voir les activités sur le sujet);

- pauvreté.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

1. Au niveau local, les étudiantes et les étudiants peuvent:

   - appuyer les mouvements de revendication qui ont pour objectif l'amélioration des conditions de vie des plus démunis: les sans-emploi, les femmes, les assistées, assistés sociaux, les regroupements de jeunes, etc;

   - prendre position même si elles et ils n'ont pas le droit de vote face aux décisions des gouvernements, du patronat, concernant l'emploi, les mesures sociales;

   - prendre position sur les décisions gouvernementales d'aide aux pays en voie de développement;

   - appuyer les groupes pacifistes et militer pour le désarmement et la paix.

2. Au niveau international, les étudiantes et les étudiants s'impliquent dans une campagne de sensibilisation et d'aide aux pays en voie de développement.

   A cet effet, elles et ils contactent les organismes d'aide internationale de leur région ou de niveau national, afin de connaître les sujets, les objectifs et les modalités de participation à ces campagnes.

   Nous pouvons prévoir que l'automne sera marqué par deux de ces campagnes:

   - « Un bateau pour le Nicaragua » qui a pour objectif de faire parvenir un bateau rempli d'équipements agricoles, médicaux, pédagogiques et autres à ce pays de l'Amérique Centrale;

   - la poursuite de la campagne de l'aide aux pays d'Afrique afin d'enrayer la famine et la sécheresse, notamment dans les pays du Sahel.

   Les étudiantes et les étudiants prennent connaissance des deux activités qui suivent et décident de leur appui à l'une ou l'autre de ces campagnes.

MATÉRIEL DIDACTIQUE

- DIDIER, François, *Guide de l'aide au tiers monde*, Syros, Paris, 1984, 189 p. coût app. 11,75 $.
- JULIEN, Claude et al. « Une bête à abattre: le tiers-mondisme » dans *Le monde diplomatique*, mai 1985, p. 1 et pp. 13 à 35.
- *Le monde diplomatique*, dossier « La faim dans le monde », février 1985.

ANNEXE 1

ARTICLES TRAITANT DE LA FAIM

- **Les ballons dégonflés**

  - La faim n'est pas d'abord un problème de quantité et de technique, mais le résultat d'un processus social et économique basé sur l'inégalité de pouvoir.
  - Par ce processus, les plus forts « arrangent » les structures économiques et politiques à leur avantage. Ils concentrent entre leurs mains les moyens de produire la nourriture, de la transformer et de la distribuer ainsi que le contrôle des décisions entourant ces opérations. Ce système n'a de libre que le nom.
  - Résultat inévitable: une minorité accroît son profit et son pouvoir aux dépens des besoins fondamentaux de la majorité.
  - Seule la solidarité des perdants viendra à bout de cette « spirale de violence ». Un autre aménagement des choses est possible: celui qui mettra au centre, non le capital et la technique, mais les ressources humaines pour que les ressources alimentaires soient contrôlées par tous et destinées à tous. [1]

- **La faim: un phénomène cultivé**

La famine qui continue à faire ses ravages en Ethiopie et dans plusieurs pays de la région sahélienne ne doit pas nous faire oublier que cette catastrophe fait également sentir ses effets ailleurs en Afrique et dans le reste du Tiers monde où elle tue autant et parfois plus de personnes. Elle ne doit surtout pas nous faire croire que des facteurs étrangers à l'action humaine en sont les seuls responsables: le climat, la sécheresse, les inondations, etc. Cette famine n'est que la pointe de l'iceberg d'un phénomène beaucoup plus sournois et plus profond: celui de la faim et de la pauvreté, celui du mal-développement.

Les causes de la faim sont multiples. L'une d'elles tient à la logique même des règles qui régissent présentement tout le secteur de l'agro-alimentation. Aussi longtemps que les problèmes reliés à la production alimentaire n'auront pas reçu de réponses adéquates, adaptées aux besoins de base et aux possibilités réelles des peuples du Tiers monde, nous continuerons à verser de l'eau dans un seau percé en tentant d'en colmater les trous par le truchement de l'aide internationale.

1. Revue *Solidarités*, vol. 2, no 2, février 1978, p. 5. *Solidarités* est publiée par CISO, 1601, rue Delorimier, Montréal, H2K 4M5, tél.: (514) 598-2020.

Que produit-on, par qui et pour qui? Ces questions, si simples à première vue, renvoient à l'essentiel. En d'autres termes, les décisions touchant la production alimentaire vont-elles continuer à favoriser comme présentement, les grandes mono-cultures d'aliments et quelques produits susceptibles de satisfaire les habitudes et les goûts des populations du Nord où s'exerce le contrôle des règles du jeu, ou vont-elles enfin promouvoir les cultures vivrières capables d'assurer aux populations concernées une alimentation adéquate?

La propriété de la terre et le contrôle de la production demeureront-ils pour certains pays la chasse-gardée des grands propriétaires terriens et des compagnies multinationales? Les conditions de vie et de travail des immenses populations du Tiers monde sont-elles éternellement vouées à la négation même de toute dignité élémentaire? Jusqu'à quand obligerons-nous les affamées et les affamés de la terre à défrayer le coût de nos habitudes alimentaires et de notre standard de vie?

Les pays du Tiers monde ont peine à se nourrir alors que 25 % de leurs terres cultivées sont utilisées pour les besoins des pays du Centre industrialisés, au dépens des productions vivrières. Ainsi, au Brésil, de 1960 à 1980, les exportations de soja et de ses dérivés ont augmenté de 42 % par an tandis que la production des produits alimentaires de base n'a cessé de diminuer. Et le Brésil n'est pas un cas exceptionnel.

D'autres pays sont coincés dans l'étau d'une dette nationale qui les oblige maintenant à utiliser la plus grande partie de leur production agricole aux conditions et au goût des débiteurs, comme monnaie de remboursement. Les pays du Tiers monde sont, en somme, appelés à entretenir leur propre faim en exportant leurs produits de plus en plus massivement vers les pays riches. Ils sont obligés de financer leur propre appauvrissement. Il en résulte que, contrairement aux États-Unis où les familles ne dépensent que 19 % de leurs revenus (et au Canada 22 %) pour l'achat d'aliments, aux Philippines, c'est 62 % des revenus qui s'envolent pour l'approvisionnement en nourriture. Et là non plus, il ne s'agit pas d'un cas isolé!

La logique marchande de nos sociétés modernes a réussi à détourner la production alimentaire de l'un de ses objectifs primordiaux: nourrir ceux et celles qui y consacrent leur vie. Elle engraisse le capital international avant de fournir aux populations locales ce dont elles ont besoin pour manger convenablement. Elle alimente la crise alimentaire qui sévit dans le Tiers monde en se montrant souvent plus soucieuse de la santé des systèmes qui la commandent que du bien-être des hommes et des femmes qu'elle devrait d'abord servir. [2]

---

2. Revue *Solidarité*, vol. 9, no 5, mai-août 1985, page 1.

ARTICLES SUR LA DETTE DU TIERS-MONDE[1]

• L'origine de la dette au Tiers monde

Les économies sous-développées ne disposent que de faibles revenus. Pour y remédier, il faut augmenter la production que l'on ne peut susciter qu'avec l'investissement. Les pays en voie de développement font donc appel à l'aide extérieure et aux emprunts. Mais l'aide est limitée et s'avère rapidement insuffisante. Il faut alors obtenir des prêts qui réglementent de façon stricte l'amortissement de la dette et les intérêts encourus. De plus, le financement s'accompagnera souvent d'investissements directs d'entreprises multinationales et donc, de rapatriement des bénéfices vers l'extérieur. C'est l'endettement pour le développement.

Le financement extérieur (prêts, aides, investissements) permet des importations immédiates en biens d'équipement et de consommation pour fin de production rentable. Les premières importations entraînent ensuite un courant d'importations indispensables à leur fonctionnement. Chaque industrie constituée d'équipement importé et sous-traitée de surcroît doit, par la suite, s'alimenter en pièces et machines de rechange provenant encore de l'extérieur. Pour soutenir ce flux d'importations, il faut bien finir par exporter le matériel produit. D'autant plus, rappelons-le, que les prêts doivent être remboursés en devises étrangères.

Où exporter? Dans les pays industrialisés qui constituent le Marché mondial. Ainsi, les investissements que feront les pays en voie de développement seront dirigés vers des secteurs de production destinés à l'exportation, et donc à la rentrée de devises, et vers le développement à long terme du pays par la construction de routes, barrages, nouvelles villes, aéroports, tous sous-jacents à cette industrialisation.

Le financement du Tiers monde sera assuré, en grande partie, par les banques privées. Elles ont les fonds nécessaires provenant, entre autres, des pays exportateurs de pétrole. La demande de prêts par les pays du Tiers monde semble des plus rentables. Certains ont de bonnes garanties: les pétroles mexicain, vénézuélien, nigérian, des dictatures stables chilienne, argentine, brésilienne, coréenne.

• Une dette insupportable

L'accentuation de la crise du capitalisme à partir de 1979 sera dramatique pour le Tiers monde. Le ralentissement des économies des pays industrialisés entraîne une baisse des exportations des pays en développement. Les recettes en devises ainsi perdues manquent d'autant plus qu'au même moment les taux d'intérêts grimpent à plus de 20 %, faisant bondir le coût de la dette extérieure. Les risques des banques prêteuses augmentent, et celles-ci décident de fermer le robinet du crédit après l'avoir largement ouvert de 1972 à 1979. Pour les pays du Tiers monde, les possibilités de prêt diminuent alors que les besoins, à court terme, s'élèvent. L'attitude logique des banques privées accentue la crise du paiement du Tiers monde. Le FMI[2] entre alors en scène.

1. Revue [illegible], Dossier CISO, vol. 8, no 1, avril 1985, pp. 7 à 9.
2. Fonds monétaire international.

- **Le rôle du FMI**

Le Tiers monde s'est endetté pour s'industrialiser selon le modèle occidental, afin de fournir aux pays industrialisés des produits manufacturiers à bon compte: c'est un développement dépendant et, d'autre part, une aide intéressée. Que faire sans revenus d'exportation et avec des dettes à payer?

Par l'intermédiaire du FMI, plusieurs pays en développement réussissent à renégocier leurs dettes envers les banques privées et certains organismes publics et États. Le FMI devient le coordonnateur du refinancement et assure les banques privées que les pays débiteurs respecteront certaines exigences de politique économique. Les conditions imposées aux pays débiteurs leur permettent de renégocier leurs dettes auprès des banques.

Ces conditions exigées par le FMI visent essentiellement à s'assurer que les pays du Tiers monde auront les recettes en devises pour faire face à leurs dettes extérieures, en un mot réduire les dépenses sur les importations et augmenter les revenus provenant des exportations. La thérapeutique sera la suivante:

- Dévaluation de la monnaie nationale et compression des salaires pour permettre d'importer moins de biens de consommation.

- Réduire les importations des équipements destinés aux industries de consommation interne.

- Stimuler les exportations, grâce à la dévaluation, mais aussi en favorisant de nouvelles productions, pour l'exportation, au détriment des productions à l'origine destinées à la consommation interne.

Les travailleurs se retrouvent donc avec moins de revenus mais aussi avec moins de produits à pouvoir acheter. Ce processus constitue un véritable détournement de la richesse nationale, de la production, pour financer la dette. En plus de ces conditions propres à assurer le remboursement de la dette, le FMI recommande fortement certaines mesures internes destinées à remettre l'économie « sur pied ». Ces mesures sont d'inspiration libérale, c'est-à-dire: réduction du rôle de l'État, par la réduction de son déficit et de ses dépenses sociales, déréglementation de tous les secteurs économiques pour permettre une plus grande concurrence, c'est-à-dire une plus grande pénétration étrangère.

La réduction des importations amène la fermeture d'usines dépendantes de l'extérieur pour leur équipement donc du chômage, mais aussi la réduction de biens de consommation pour les travailleurs. Le chômage lié à la réduction des revenus, soit directement ou indirectement par l'inflation, entraîne un ralentissement des secteurs traditionnels de production et encore plus de chômage. La stimulation des exportations contribue à vendre à vil prix une partie de la production nationale au bénéfice des pays industrialisés. Ainsi la production a baissé de 5,5 % en Argentine, de 2,8 % au Brésil et de 4,5 % au Mexique en 1982. Les chiffres officiels de chômage nous indiquent des taux de 15 à 20 % en Argentine, de 20 à 35 % au Mexique et au Chili.

- **Dépendance accrue des pays en développement**

Au-delà des sacrifices qu'elles imposent aux peuples, ces mesures peuvent aboutir à des résultats inverses de ceux qui sont escomptés:

- étant donné le niveau quasi incompressible des importations, une dévaluation renchérit le prix des importations et accroît les difficultés extérieures.

- la chute du pouvoir d'achat et les hausses de taux d'intérêts engendrent la récession. La capacité d'exporter est réduite.

- l'extraversion de l'économie réduit le développement du marché intérieur, oblige donc à détendre davantage les importations de technologie, ce qui pousse à moyen terme à un endettement supplémentaire.

Loin d'être une garantie de rétablissement, les politiques du FMI visent en fait à renforcer la dépendance des pays du Tiers monde sans régler aucun des problèmes de fond (développement économique et dette extérieure) et tout en imposant des souffrances inacceptables pour les populations.

« UN BATEAU POUR LE NICARAGUA » 5.4

SECONDAIRE – COLLÉGIAL

Cette activité est une recherche et une réflexion sur le Nicaragua et a pour objectif d'inviter les jeunes à participer à la campagne « Un bateau pour le Nicaragua ».

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

1. Les étudiantes et les étudiants recueillent dans les journaux, les revues, à la télévision, etc., des informations sur le Nicaragua.

2. Elles et ils prennent connaissance des dossiers d'information sur la géographie, la révolution et les conditions de vie du Nicaragua que l'on retrouve aux annexes 1, 2 et 3.

3. Les jeunes comparent les informations recueillies et celles des annexes.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

1. Elles et ils s'interrogent sur leur compréhension de la situation politique actuelle du Nicaragua et sur le rôle que des pays étrangers peuvent y jouer.

2. À partir des données recueillies et celles des annexes, les étudiantes et les étudiants essaient de tracer un tableau des conditions de vie du peuple du Nicaragua.

3. En se référant à la fiche « Le développement, je peux y participer », elles et ils identifient les caractéristiques qui font du Nicaragua un pays sous-développé.

4. À partir de ces caractéristiques, elles et ils font la liste des besoins du Nicaragua.

5. Les étudiantes et les étudiants prennent connaissance du dossier de la CSN « L'arme de l'information » pour comprendre les difficultés rencontrées dans leur quête d'informations exactes et objectives.[1]

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

1. Dans la poursuite de l'aide québécoise déjà apportée lors de la campagne d'alphabétisation, voir l'annexe 4, les étudiantes et les étudiants mettent sur pied en collaboration avec les organismes régionaux, un plan d'action pour participer à la campagne « Un bateau pour le Nicaragua ».

1. CSN, « L'arme de l'information », [illegible]. Ce dossier est disponible au Centre de documentation de la CSN, [illegible] avenue de Lorimier, Montréal [illegible]. Tél.: [illegible]. Coût : [illegible]

DOSSIER DE LA CAMPAGNE

Objectif

Recueillir de l'équipement, entre autres dans les domaines suivants : agriculture, santé, éducation, mécanique et menuiserie, afin de le faire parvenir par bateau au Nicaragua.

Historique de la campagne

L'idée de cette campagne revient à un groupe de syndicalistes de Vancouver à leur retour du Nicaragua en 1981.

En 1982, ils envoient pour 25 000 $ de marchandises. Puis en 1983, la campagne prend une envergure nationale et c'est 100 000 $ de marchandises, principalement médicales, agricoles et pédagogiques qui sont expédiées.

A son tour, le Québec se joint à cette collecte et en 1984, l'envoi est évalué à près de 2 millions de dollars d'équipements de toutes sortes.

L'effort québécois n'a pas encore atteint son plus haut sommet, peu d'entre nous ont été interpellés et invités à apporter de l'aide au Nicaragua. Une intensification de la campagne se fera à l'automne 1985 et les Québécoises et les Québécois pourront à cette occasion apporter leur contribution. De la documentation sera alors disponible afin de préciser ce que l'on attend de nous.

Distribution

La Fondation Augusto César Sandino a pris en charge la distribution du matériel à travers le Nicaragua.

Quoi donner?

Les jeunes, ainsi que l'ensemble de la population, sont invités à recueillir des fonds pour l'achat de matériel.

Les comités régionaux, s'il y a lieu, ou la Coalition d'aide au Nicaragua se chargeront de convertir ces sommes en biens précieux pour ce pays qui tente de donner à toutes et à tous des conditions de vie décentes.

Une action de sensibilisation auprès des manufacturiers sera entreprise pour que ceux-ci accordent soit un escompte important lors de l'achat, soit qu'ils ajoutent la quantité équivalente aux biens achetés.

Une région pourrait aussi décider de ramasser des fonds en vue d'achats spécifiques. Dans ce cas, elle devra entrer en contact avec la Coalition afin d'assurer une certaine coordination et faire en sorte que la marchandise expédiée soit de qualité et surtout utile à ce pays en voie de reconstruction.

On peut s'informer en contactant:

Coalition d'aide au Nicaragua
3738 rue St-Dominique
Montréal H2X 2X9
Tél.: (514) 288-9412

ANNEXE 1

QUELQUES DONNÉES SUR LE NICARAGUA

Un petit pays

Le Nicaragua avec le Guatemala, le Honduras, Costa Rica, Panama et El Salvador forment ce qu'on appelle l'Amérique Centrale, cette longue bande de terre, relativement étroite qui relie les deux Amériques. Le Nicaragua occupe le centre de cette bande, avec comme voisins le Honduras au nord et le Costa Rica au sud.

De tous les pays d'Amérique Centrale, le Nicaragua présente la superficie la plus grande avec ses 140 000 kilomètres carrés mais aussi la population la moins nombreuse avec environ 2,4 millions d'habitants.

L'économie du pays est essentiellement agraire, une agriculture exclusivement dominée par les grandes propriétés foncières. Et, parmi celles-ci, au-delà de 30 % se trouvaient entre les mains de la famille Somoza avant le 19 juillet 1979.

Les principaux produits d'exportation sont d'abord le café et le coton, puis le sucre et la viande. La production et l'exploitation des ressources minérales (argent, or, cuivre), de même que la production industrielle, sont modestes.

Les principaux centres urbains sont: Managua (500 000 hab.), León (80 000 hab.) et Granada (50 000 hab.).

Il s'agit donc d'un petit pays, où la population est trois fois moins nombreuse qu'au Québec. La misère est le lot quotidien de la très grande majorité de la population dont plus de 50 % est analphabète.

ANNEXE 2

« DU SOMOZISTE À LA LIBERATION: HISTOIRE DE LA LUTTE D'UN PEUPLE »

La dynastie des Somoza

Après une élection « supervisée » par les États-Unis, Anastasio Somoza monte au pouvoir présidentiel en 1937 comme représentant du parti libéral. « Tacho » s'appuiera sur l'appareil militaire mis en place par les États-Unis. La Garde nationale, puissante et bien armée, deviendra finalement sa garde personnelle; il s'assurera de sa loyauté en lui permettant de participer à son propre enrichissement. Cette Garde nationale deviendra un des instruments de répression les plus brutaux de toute l'Amérique latine.

Somoza s'enrichit rapidement, et c'est alors que le vol et la corruption administrative atteignent des degrés encore jamais vus dans le pays.

En 1956, Anastasio Somoza est exécuté par le patriote Rigoberto López Pérez. Luis Somoza assume la présidence jusqu'en 1963 où son frère Anastasio Somoza fils le remplace.

Bien que les Somoza détiennent un appareil répressif brutal et sanguinaire, la résistance populaire contre la dictature augmente considérablement avec les années. Cette résistance conduira à la création, en 1962 du Front de libération nationale (FSLN), mouvement qui a combattu le plus systématiquement la dictature des

FSLN: Front sandiniste de libération nationale.

Somoza. Le FSLN ou « El frente », par sa lutte, a graduellement gagné l'appui et la sympathie de vastes secteurs de la population incluant paysans, ouvriers, intellectuels, clergé, etc. Il faut dire que le peuple vit dans la misère, ils se révolte devant l'accumulation des richesses des Somoza et des grands propriétaires fonciers. Il ne veut pas crever de faim. Au cours des années 1970, un puissant mouvement de masse se met en branle: les prises de terres par les paysans deviennent communes.

Cette situation de crise s'accentuera encore. En 1972, plusieurs sécheresses réduisirent considérablement la production agricole. Le 23 décembre de la même année, un terrible tremblement de terre * détruisit le centre de Managua et affecta toute l'économie par la diminution de l'activité industrielle et commerciale qui s'ensuivit. Mais comme le malheur des uns fait trop souvent le bonheur des autres, Somoza se nommant président du **comité de reconstruciton,** put drainer, au profit de son empire, les 250 $ millions d'aide internationale... sans que ne soit rebâti le centre de Managua.

L'insatisfaction populaire se manifeste de plus en plus devant l'appauvrissement croissant de la majorité de la population pendant que les Somoza s'enrichissent aux dépens du peuple.

L'empire économique que possédait la famille Somoza est impressionnant: la fortune de la dynastie est évaluée à plus de 500 $ millions. Près d'un sixième du territoire national, de 20 à 25 % de la terre arable, les 26 compagnies les plus importandes du pays appartiennent à la famille. Quelques unes des propriétés des Somoza dont « La NICA » (l'unique compagnie aérienne du Nicaragua), une fabrique de ciment, des stations de radio et T.V., des mines d'or, d'argent et de zinc, une fabrique de textiles, la troisième plus importante banque du Nicaragua, etc.

Vers la libération

Une semblable concentration économique n'a pas pu s'opérer sans susciter des oppositions, non seulement chez le peuple — ce qui est évident — mais aussi chez les secteurs de la bourgeoisie qui ont vu leur espace vital de plus en plus réduit au cours des années. Aussi l'opposition s'organise-t-elle. Le Mouvement du peuple uni (MPU) est formé en 1978 dans le but d'unifier toutes les forces populaires et de permettre ainsi qu'elles se développent en étroite coordination avec le FSLN.

La révolte qui reprend en 1977 et s'intensifie à partir de fin 1978 permettra un saut qualitatif dans le degré d'organisation et de conscience chez le peuple et conduira à une véritable guerre populaire.

Le peuple du Nicaragua prend donc les armes pour exiger:

1. La fin de la dynastie des Somoza.

2. Un gouvernement démocratique et représentatif des secteurs populaires avec la participation du Front sandiniste de libération nationale.

3. L'expropriation de tous les biens de la famille Somoza et de ses associés.

4. Le démantèlement de la Garde nationale et son remplacement par une armée populaire.

Et les événements se précipitent.

---

* Ce tremblement de terre fit 18 000 morts et 17 000 sans abri.

1978:

JANVIER. Assassinat de Chamorro, directeur du journal, La Prensa. Démocrate libéral, il était le chef de l'opposition bourgeoise à la dictature de Somoza. Cet assassinat sera l'étincelle qui mettra le feu aux poudres.

1978:

MI-JANVIER. Le mouvement syndical lance le mot d'ordre de grève générale. Les travailleurs de la construction sont les premiers à sortir. Écartés du partage des retombées économiques de la « reconstruction du pays », les capitalistes emboîtent le pas. 80 % de l'activité économique est paralysée durant un mois et demi.

1978:

MI-AOÛT. Un commando du FSLN prend d'assaut le palais national et obtient en échange des membres du pseudo-parlement pris en otages, la libération de 89 prisonniers politiques, une rançon d'un demi-million de dollars et un avion pour quitter le pays.

1978:

SEPTEMBRE. Insurrection générale. Réponse de la dictature : bombardements aériens de la population civile (armes fournies par Israël et l'Argentine). 8 000 morts, 25 000 réfugiés dans les pays voisins.

1979:

JANVIER. À l'occasion de l'anniversaire de la mort de Chamorro, 20 000 personnes descendent dans la rue et scandent des slogans contre Somoza en arborant des drapeaux du FSLN.

1979:

21 FÉVRIER. 45e anniversaire de l'assassinat de Sandino. Le FSLN organise une série d'actions de harcèlement contre la Garde nationale, à Granada, Masaya, Dériamba, Léon et Managua.

1979:

AVRIL. Au moment où Somoza quitte le pays vers les États-Unis pour le congé de Pâques, le FSLN lance la plus sérieuse offensive depuis septembre 1978 et occupe plusieurs villes au nord du pays dont Esteli, El Sauce, Condega.

1979:

MAI. L'offensive prend le caractère d'une offensive finale contre le régime.

1979:

JUIN. Le 4 juin, l'offensive armée est accompagnée d'une grève générale dans tout le pays. Cette grève est appuyée par tous les secteurs de la population, dont les capitalistes regroupés dans le Front élargi d'opposition (FAO) et l'Église catholique, par la voix de la conférence épiscopale du Nicaragua.

17 juillet:

Anastasio Somoza fils quitte le pays et se réfugie aux États-Unis.

19 juillet:

Le front sandiniste réduit les derniers bastions d'une Garde nationale vouée aux intérêts des Somoza.

ANNEXE 3

« LE NICARAGUA: UN PAYS EN VOIE DE DÉVELOPPEMENT »

Un pays dévasté

Certes, le régime despotique d'Anastasio Somoza a pris fin. Mais à quel prix: 50 000 vies humaines! Les sandinistes ont dû faire face à un arsenal militaire très impressionnant: une Garde nationale relativement bien entraînée possédant un équipement militaire très sophistiqué « made in USA ».

Les résultats de l'affrontement sont aussi très indicatifs de la tâche qui attend le nouveau gouvernement: 60 % des habitations ont été détruites, 80 % des établissements commerciaux et 60 % des industries ont été démolies et les récoltes sont tout à fait insuffisantes pour nourrir la population; la situation de pénurie maintient 60 % des travailleurs en chômage.

Par exemple, le coton, qui occupait le premier rang des exportations, n'a pu être planté pendant l'insurrection. Seulement 30 % du café (qui occupe le deuxième rang) a pu être récolté. La perte en devises étrangères qui en découle place le pays dans une situation critique. La Garde nationale a détruit plus de 100 000 têtes de bétail, la presque totalité des volailles (on ne trouve plus d'oeufs dans le pays); les industries ont été bombardées, les communications détruites, etc.

Par ailleurs, les 45 ans de dictature des Somoza ont freiné le développement économique, social, politique et culturel du peuple du Nicaragua.

- Plus de 50 % de la population est analphabète.
- La mortalité infantile est de 190 enfants par 1 000 naissances (une des plus élevées de l'Amérique latine).
- 50 % des décès affectent les moins de 14 ans et 60 % des décédés n'ont pas reçu de soins médicaux.
- Le revenu par tête y est l'un des plus bas au monde.

Un pays à construire

Depuis la victoire sandiniste, le gouvernement du Nicaragua est un gouvernement de reconstruction nationale qui consacre ses plus grands efforts à stimuler et à organiser la participation populaire à la solution des grands problèmes nationaux: la faim, le chômage, la malnutrition, le manque d'hygiène, le déficit de logements, l'analphabétisme.

ANNEXE 4

« CAMPAGNE D'ALPHABÉTISATION AU NICARAGUA »

En 1980, la Centrale de l'enseignement du Québec recueillait, auprès de ses membres et de la population scolaire, 158 000 $ pour l'achat de cahiers, crayons et gommes à effacer (les cahiers sont utilisés plus d'une fois) afin de participer à la campagne d'alphabétisation du Nicaragua. Cette campagne visait à rejoindre plus de 800 000 analphabètes de 10 ans et plus, c'est-à-dire 50 % de la population de cet âge.

L'objectif premier de cette campagne d'alphabétisation de la population (ce qui équivaut à donner les premières années de l'école primaire), était de démocratiser une société et donner aux masses populaires les premiers outils pour une prise de conscience face à l'exploitation et à la domination.

En plus d'apprendre à lire et à écrire, cette vaste mobilisation populaire permettait de lancer une campagne nationale contre la malaria, d'étudier pour la première fois la géographie, la faune et la flore de tout le pays et de recueillir des informations inestimables sur la culture populaire. Les animateurs étaient aussi responsables d'un programme d'éducation hygiénique important pour enrayer les épidémies qui affectent une proportion élevée de la population.

Pour le Nicaragua, ce n'était là qu'un début.

En 1983, au retour d'un stage du groupe CISO, les participantes et les participants nous rapportent les propos du secrétaire à l'éducation supérieur de Anden. Propos qui témoignent de l'effort et des progrès réalisés mais aussi du travail qui devra se continuer pour l'atteinte des objectifs de cette vaste campagne.

« Depuis le triomphe de la révolution, nous avons organisé un système d'éducation qui correspond aux besoins du peuple, du pays et qui va nous conduire à une nouvelle société, à un nouveau Nicaragua. Par exemple, au niveau de l'enseignement technique, à l'école d'agriculture sous Somoza il y avait environ 100 étudiants, on en compte maintenant plus de 2 000 en 1983, puisque nous privilégions ce secteur de l'agriculture et de l'élevage, éléments importants dans l'acquisition d'une autosuffisance du pays.

Notre priorité première, à ce moment-ci est d'assurer un enseignement de qualité accessible à toutes et à tous dans des structures les plus appropriées possibles. Nous sommes également très préoccupés par l'amélioration des programmes, des contenus de cours, de la pédagogie dans le sens de la rendre plus dynamique ce qui conduira les étudiantes et les étudiants à être plus critiques et ainsi à les rendre plus responsables ».

Primaire	1978	1983	% d'aug.
Nombre d'élèves	369 000	579 000	56 %
Nombre d'enseignants	9 500	17 300	73 %
Nombre d'écoles	2 400	5 600	133 %

Secondaire	1978	1983	% d'aug.
Nombre d'élèves	98 800	170 000	71 %
Nombre d'enseignants	2 700	4 100	51 %
Nombre d'écoles	279	308	10 %

Supérieur — Universitaire	1978	1983	% d'aug.
Nombre d'élèves	23 000	35 000	55 %
Nombre d'enseignants	790	1 280	50 %

POUR ÉLIMINER LA SÉCHERESSE ET LA FAMINE

TOUS LES NIVEAUX

5.5

À partir des chansons composées pour venir en aide à certains pays de l'Afrique notamment l'Éthiopie et des informations qu'elles, qu'ils recueillent, les étudiantes, les étudiants se sensibilisent au problème de la faim dans les pays en voie de développement. Cette première étape devant les conduire à poser un geste concret de solidarité pour combattre la famine.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

Cette première partie de l'activité se fait à partir des textes des chansons que l'on retrouve en annexe:

- Chanteurs sans frontière,
- La chanson de l'espoir[1],
- Les yeux de la faim,
- Tears are not enough
- We are the world

1. Les étudiantes et les étudiants traduisent en sous-groupes les deux textes de langue anglaise. Une mise en commun est faite pour obtenir la traduction la plus précise possible.

2. En sous-groupes, elles et ils font l'étude des textes:
   - Comment est décrite la situation de la famine et de la sécheresse?
   - Que dit-on des enfants, des femmes et des hommes de ces pays?
   - Quelles sont les attitudes que nous pourrions adopter face à ces problèmes?
   - Comment pouvons-nous venir en aide?

3. En se servant de revues, d'articles de journaux, des informations télévisées, etc. les étudiantes et les étudiants recueillent de l'information sur le pays ou la région qu'elles et qu'ils veulent aider.
   - Où se situe ce pays?

1 Cette chanson a été composée et enregistrée par des étudiantes et des étudiants du cégep de St-Jérôme avec l'aide du service aux étudiants. On peut se procurer ce disque au cégep de St-Jérôme, 455 rue Fournier, St-Jérôme, J7Z 4V2. Tél.: (514) 436-1580

- combien y a-t-il de population?
- quel est le type de climat?
- quelles sont les richesses naturelles?
- est-ce qu'il y a des terres cultivables? À qui appartiennent-elles?
- quelles sont les principales industries? Est-ce que ce sont des multinationales?
- quelles sont les exportations?
- quelles sont les importations?
- quel est le type de gouvernement?
- est-ce un pays ou une région en guerre ou qui l'a été récemment? Quand?

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

1. Les étudiantes et les étudiants tentent d'expliquer la situation du pays ou de la région en répondant aux questions suivantes.

- Quelles sont les causes de la famine? [2]

  — le climat,

  — les guerres,

  — le sous-développement : pauvreté
analphabétisme
expropriation des terres
mauvaise exploitation des terres
etc.

- Depuis quand dure la famine? Était-elle prévisible?
- Quelles sont les mesures qui ont été prises pour la contrer?

  — par le gouvernement local;

  — par l'aide internationale.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

1. Au niveau de l'école ou du collège, elles et ils font connaître à l'ensemble des étudiantes et des étudiants les informations recueillies à l'étape de l'observation de la réalité par :

   — des affiches,

   — des hommes-femmes sandwiches,

   — des articles dans le journal étudiant,

2. Voir les informations sur les causes de la famine dans le cahier pédagogique Si vous croyez aux droits humains, pp. 108 à 111.

— des articles dans les journaux locaux;

— des flash à la radio étudiante.

2. Elles et ils organisent un repas-spectacle de solidarité qui pourrait être agrémenté des activités suivantes:

- film - diapositives - vidéo sur les problèmes de la faim dans le monde et sur le pays choisi;
- musiques et chansons composées pour venir en aide à l'Afrique;
- ligue d'improvisation;
- conférences;
- etc.

3. Les étudiantes et les étudiants participent avec les organisations locales, régionales ou nationales à une campagne pour venir en aide au pays choisi.

On trouvera à la rubrique **Adresses utiles** la liste des principales organisations dont les objectifs visent l'amélioration des conditions de vie des pays en voie de développement.

ANNEXE

CHANTEURS SANS FRONTIÈRE: FRANCE

Ils n'ont jamais vu la pluie
Ils ne savent même plus sourire
Il n'y a même plus de larmes
Dans leurs yeux si grands

Les enfants d'Éthiopie
Embarqués sur un navire
Qui n'a plus ni voiles ni rames
Attendent le vent

Loin du coeur et loin des yeux
De nos villes, de nos banlieues
L'Éthiopie meurt peu à peu
Peu à peu

Rien qu'une chanson pour eux
Pour ne plus fermer les yeux
C'est beaucoup et c'est bien peu
C'est bien peu

Mais à chaque enfant qui tombe
Qui meurt loin des yeux de l'Occident
Notre ciel devient plus sombre
Et notre avenir moins grand

Sur cette terre de sécheresse
Ne fleurissent que les tombes
Malgré toutes nos richesses
Leur soleil nous fait de l'ombre

Refrain

Donnons-leur des lendemains
En échange de rien
Donnons-leur la vie
Seulement la vie

Chez nous, la forêt succombe
Là-bas, le désert avance
Plus vite que la colombe
Dans un ciel d'indifférence

Les enfants du Tiers-Monde
N'ont que l'ombre d'une chance
Chaque jour, chaque seconde
Faisons taire le silence

Refrain (ad. lib.)

LA CHANSON D'ESPOIR : CEGEP DE ST-JÉRÔME

1. Un grand pays
Plein de rivières
Pour vivre heureux
Tout l'univers
C'était le rêve
De mes amis
C'était le rêve
De toute une vie.

2. Un soleil blond
Leur arriva
Pour y rester
On ne sait pourquoi
Il fit sécher
Toute leur terre
Une fois encore
C'était l'enfer

3. Un jour est né
Plusieurs enfants
Que leurs pays
De différents
Si nous voulons
Tous vivre heureux

Il faut donner
Et espérer CHOEUR

4. Un soleil blond
Leur arriva
Pour y rester
On ne sait pourquoi
Il fit sécher
Toute leur terre
Une fois encore
C'était l'enfer

LES YEUX DE LA FAIM...: QUÉBEC

Ils ne pleurent plus
N'ont plus de larmes
Plus de sourires, juste des yeux
Ils n'ont plus que leurs yeux
Que leurs yeux pour nous parler

Ils ne bougent plus
N'ont plus de jeux
Plus de rires, juste des yeux
Ils n'ont plus que leurs yeux
Que leurs yeux pour nous parler

Refrain

Les enfants, les enfants qui nous regardent
Les enfants du destin, les enfants de la faim
Les enfants, les enfants qui nous regardent
Les enfants de demain, ils ont le droit de vivre

Ils n'ont plus que leurs yeux
Qui regardent le vent qui tue
Ils n'ont plus que leurs yeux
Et des larmes de sable

Refrain

Ils ne chantent plus
N'ont plus de mots
Plus de rêves, juste des yeux
Ils n'ont plus que leurs yeux
Que leurs yeux pour nous parler

Ils ne vivent plus
N'ont plus d'espoir
N'ont plus de temps, juste des yeux
Ils n'ont plus que leurs yeux
Ne fermons pas les yeux

Refrain
Ils n'ont plus que leurs yeux
Qui regardent le temps qui tue
Ils n'ont plus que leurs yeux
Et des larmes de sable

Refrain

TEARS ARE NOT ENOUGH: CANADA

As every day goes by how can we close our eyes
Until we open up our hearts
We can learn to share and show how much we care
Right from the moment that we start

Seems like overnight we see the world in a different light
Somehow our innocence is lost
How can we look away 'cause every single day
We've got to help at any cost

We can bridge the distance
Only we can make the difference
Don't ya know that tears are not enough

If we can pull together
We could change the world forever
Heaven knows that tears are not enough

It's up to me and you to make the dream come true

It's time to take our message everywhere you know
C'est l'amour qui nous rassemble
D'ici à l'autre bout du monde
Let's show them Canada still cares
Oh you know that we'll be there

We can bridge the distance
Only we can make the difference
Don't ya know that tears are not enough

If we can pull together
We could change the world forever
Heaven knows that tears are not enough

And if we should try
Together you and I
Maybe we could understand the reasons why
If we take (we take)
A stand (a stand)
Every woman child and man
We can make it work
For God's sake lend a hand

We can bridge the distance
Only we can make the difference
Don't ya know that tears are not enough

If we can pull together
We could change the world forever
Heaven knows that tears are not enough

We can bridge the distance
Only we can make the difference
Don't ya know that tears are not enough

If we can pull together
We could change the world forever
Heaven knows that tears are not enough

We can bridge the distance
Only we can make the difference
Don't ya know that tears are not enough

If we can pull together
We could change the world forever
Heaver knows that tears are not enough

(chorus repeats once more)

WE ARE THE WORLD: ÉTATS-UNIS

(chanson des artistes rock américains pour l'Éthiopie)

There comes a time when we heed a certain call
When the world must come together as one
There are people dying
And it's time to lend a hand to life
The greatest gift of all

We can't go on pretending day by day
That someone somewhere will soon make a change
We are all a part of God's great big family
And the truth you know
Love is all we need

Refrain

We are the world we are the children
We are the ones who make a brighter day
So let's start giving
There's a choice we're making
We're saving our own lives
It's true we'll make a better day just you and me

Send them your heart so they'll know that someone cares
And their lives will be stronger and free
As God as shown us by turning stones to bread
So we all must lend a helping hand

Refrain

When you're down and out there seems not hope at all
But if you just believe there's no way we can fall
Let us realize that a change can only come
When we stand together as one

Refrain

POLITIQUE DE LA CEQ SUR LA PAIX ET LE DÉSARMEMENT

Considérant que le droit à la vie est un droit fondamental;

Considérant que la conjoncture internationale se complexifie de jour en jour créant ainsi un climat d'insécurité grave;

Considérant que la course à l'armement constitue un danger croissant pour l'humanité;

Considérant qu'une guerre nucléaire, volontaire ou accidentelle, menace des millions d'innocents;

Considérant que les travailleuses et travailleurs et les groupes populaires du monde entier s'opposent fermement à toute guerre nucléaire;

Considérant que la course aux armements se fait au détriment de la qualité des services d'éducation, de santé et des services publics en général;

Considérant les nombreux milliards de dollars (750 milliards en 1982) investis chaque année dans les entreprises de destruction;

Considérant que ces milliards pourraient servir à des fins humanitaires et de progrès économique et social;

Considérant le besoin de sensibiliser les jeunes et la population en général;

Considérant que seule la mobilisation du plus grand nombre possible de personnes peut faire pression sur nos gouvernements;

il est résolu:

pour la sauvegarde de l'humanité

1. que la CEQ s'oppose au déploiement et à l'entreposage d'armes nucléaires chimiques, bactériologiques et antipersonne tant à l'Est qu'à l'Ouest;

2. que la CEQ revendique l'arrêt de la fabrication et du transport d'armes nucléaires chimiques, bactériologiques et antipersonne;

3. que la CEQ se prononce en faveur d'un plan bilatéral ou multilatéral de désarmement progressif devant être négocié;

4. qu'en attendant un tel plan, la CEQ réclame que chaque pays en possession de telles armes s'engage à ne pas les utiliser les premiers;

5. que la CEQ appuie les initiatives diplomatiques pour une véritable paix et la recherche de solutions négociées en vue de règlements pacifiques des conflits internationaux;

pour la préservation de la paix chez-nous

6. que la CEQ exige du gouvernement du Canada qu'il occupe la place qui lui revient au plan international pour travailler en faveur de la coopération et de l'entraide entre les peuples plutôt que de collaborer à la course aux armements;

7. que la CEQ dénonce la décision du gouvernement du Canada à l'effet d'autoriser l'essai de missiles « Cruise » en territoire canadien et exige que celui-ci revienne sur sa décision;

8. que la CEQ fasse pression auprès des gouvernements du Québec et du Canada pour qu'ils déclarent les territoires québécois et canadien « zone libre d'armes nucléaires »;

9. que la CEQ invite ses affiliés à faire de même auprès des gouvernements municipaux de leur territoire;

pour une meilleure utilisation des fonds publics

10. que la CEQ exige que nos impôts servent à l'amélioration de la qualité des services d'éducation, de santé et des services publics plutôt qu'à des fins militaires;

11. que la CEQ revendique la transformation des usines d'armement en entreprises de production de biens et services pour la population, tout en assurant une pleine protection pour les travailleuses et travailleurs de ces usines;

pour des actions unitaires

12. que la CEQ participe et invite ses affiliés à participer aux activités initiées par les mouvements de paix, centrales syndicales, syndicats, groupes populaires dans le but de mener des actions les plus unitaires possibles;

13. que la CEQ participe sur une base autonome à des rencontres, colloques, séminaires, assemblées à caractère international sur la paix et le désarmement;

14. que la CEQ poursuive, de concert avec ses affiliés, sa campagne de sensibilisation des jeunes et de la population aux dangers d'une guerre nucléaire et d'éducation à la nécessité de la compréhension et de la coopération entre les peuples.

1. Sur les organisations de jeunes

Association nationale des étudiantes et étudiants du Québec (ANEQ)
1581, rue Dufresne
Montréal (Québec)
H2K 3J6
(514) 526-5449

Fédération des associations étudiantes collégiales du Québec (FAECQ)
2332, Édouard-Montpetit
Montréal (Québec)
H3T 1J4

Jeunesse étudiante catholique (JEC)
5323, Brébeuf
Montréal (Québec)
(514) 524-3941

Jeunesse ouvrière catholique (JOC)
685, boul. Décarie nord
Ville St-Laurent (Québec)
H4L 3L3
(514) 748-8023

Ligue des jeunesses communistes du Québec (LJCQ)
4164, rue Parthenais
Montréal (Québec)
H2K 3T9
(514) 524-2896

Mouvement d'étudiantes et d'étudiants chrétiens du Québec (MECQ)
180, Place Juge Desnoyer
Pont-Viau, Laval
(Québec) H7G 1A4
(514) 669-3105

Regroupement autonome des jeunes (RAJ)
5323, Brébeuf
Montréal (Québec)
H2J 3L8
(514) 525-3410

Rassemblement des associations étudiantes universitaires (RAEU)
2332, Édouard-Montpetit
Montréal (Québec)
H3T 1J4
(514) 343-5843

2. Sur les organisations de solidarité internationale

Agence canadienne de développement international (ACDI)
200, Promenade du Portage
Hull (Québec)
K1A 0G4
(819) 997-6100

Association québécoise des organismes de coopération internationale (AQOCI)
4205, rue St-Denis
Suite 240
Montréal (Québec)
H2J 2K9
(514) 842-1024

Carrefour international
4872, rue Papineau
Montréal (Québec)
H2V 1V6
(514) 527-6611

Carrefour Tiers monde
454, rue Caron
Québec (Québec)
G1K 8K8
(418) 647-5853

Centre d'étude et de coopération internationale (CECI)
4824, chemin Côte-des-Neiges
Montréal (Québec)
H3V 1G4
(514) 731-3618

Centre international de solidarité ouvrière (CISO)
1001, rue de Lorimier
Montréal (Québec)
H2K 4M5
(514) 598-2020

Développement et paix
2111, rue Centre
Montréal (Québec)
H3K 1J5
(514) 932-5136

Oxfam-Québec
169, rue St-Paul est
Montréal (Québec)
H2Y 1G8
(514) 866-1773

Jeunesse du monde
920, Richelieu
Québec (Québec)
G1R 1L2
(418)694-1222

Service universitaire canadien outre-mer (SUCO)
3738, rue St-Dominique
Montréal (Québec)
H2X 2X9
(514) 288-3412

Unicef Québec
363, St-Nicolas
Montréal (Québec)
(514) 288-1305

3. Sur la paix et le désarmement

Coalition montréalaise pour le désarmement
3626, rue Aylmer
Montréal (Québec)
H2X 2C3
(514) 392-3008

Conseil québécois de la paix
8226, boul. St-Laurent
Montréal (Québec)
H2P 2M1
(514) 382-7670

Regroupement pour la surveillance nucléaire
4374, St-Laurent
3e étage
Montréal (Québec)
H2W 1Z4
(514) 842-1471

4. Sur les organisations de défense des droits économiques et sociaux

Au bas de l'échelle
6839 A, Drolet
Suite 306
Montréal (Québec)
H2S 2T1
(514) 270-7878

Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ)

Montréal
1415, rue Jarry est
Montréal (Québec)
H2E 1A7
(514) 374-6660

Québec
2336, chemin Ste-Foy
C.P. 5800
Ste-Foy (Québec)
G1V 4E5
(418) 658-5711

Confédération des syndicats nationaux (CSN)

Montréal
1601, rue de Lorimier
Montréal (Québec)
H2K 4M5
(514) 286-2121
(514) 286-2283
(service d'organisation)

Québec
156, boul. Charest est
Québec (Québec)
G1N 4K7
(418) 647-5700

Fédération des associations coopératives d'économie familiale (FACEF)
1212, rue Panet
Montréal (Québec)
H2L 2Y7
(514) 526-0823

Fédération des travailleurs du Québec (FTQ)

Montréal
2100, avenue Papineau
Montréal (Québec)
H2K 4J4
(514) 527-8533

Québec
496, rue Bayard
Québec (Québec)
G1K 4S7
(418) 525-5747

Fédération nationale des associations de consommateurs du Québec
1022, Ste-Foy
Longueuil (Québec)
J4K 1W2
(514) 679-7561

Front commun des assistés sociaux
1460, avenue de La Salle
Montréal (Québec)
H1V 2J5
(514) 253-9856

Note: Différentes associations de défense des droits sociaux dans les régions de Montréal et de Québec.

Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA)
506, rue Ste-Catherine est
Suite 800
Montréal (Québec)
H2L 2C7
(514) 842-2766

Regroupement des chômeuses et chômeurs
1640, rue St-Antoine ouest
3e étage
Montréal (Québec)
H3J 1A1
(514) 931-0506

Note: Il existe des groupes régionaux d'action-chômage.

Regroupement des comités logements et associations de locataires
1331 A, rue Ste-Catherine est
Montréal (Québec)
H2L 2H4
(514) 524-7114

Sommet populaire de Montréal
3575, St-Laurent
Suite 907
Montréal (Québec)
H2X 2T7
(514) 843-7544

Note: Le Sommet regroupe des organisations syndicales et populaires de la région de Montréal.

5. Sur les organisations de défense des droits des femmes

Comités de condition de femmes des centrales syndicales: voir adresses des centrales syndicales.

Action-Travail des femmes
2515, rue Delisle
Montréal (Québec)
H3J 1K8
(514) 932-4524

Conseil du statut de la femme

Québec
700, boul. St-Cyrille est
Québec (Québec)
G1R 5G9
(418) 643-4326

Montréal
1255, Place Philippe
Suite 700
Montréal (Québec)
(514) 873-6484

Fédération des femmes du Québec
506, Ste-Catherine est
Suite 801
Montréal (Québec)
H2L 2C7
(514) 844-6808
(514) 844-7049

Ligue des femmes du Québec
2002, Hôtel de Ville
Montréal (Québec)
H2X 3B2
(514) 845-3796

Regroupement des centres de santé des femmes
16, boul. St-Joseph est
Montréal (Québec)
H2T 1G8
(514) 842-8903

Note: Il existe des centres de santé des femmes dans certaines régions du Québec.

Regroupement québécois des centres d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel
C.P. 1872
Succursale B
Hull (Québec)
J8X 3Z1
(819) 771-1773

6. Sur les organismes voués à la promotion des droits en général

Commission des droits de la personne du Québec (CDPQ)

Montréal
360, rue St-Jacques
Mezzanine
Montréal (Québec)
H2Y 1P5
(514) 873-5146

Québec
1279, boul. Charest ouest
7e étage
Québec (Québec)
G1N 4K7
(418) 643-1872

Ligue des droits et libertés (LDL)
1825, rue Champlain
Montréal (Québec)
H2L 2S9
(514) 527-8551

Note: Il existe à la Ligue différents comités de travail: appui aux nations autochtones, santé/services sociaux, jeunesse, immigration, etc.

Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO)
255, Albert
Ottawa, Ontario
K1P 5V8
(613) 237-3400

Déjà, plusieurs organisations appuient l'initiative de la CEQ

LES ORGANISATIONS DE JEUNES

Association nationale des étudiantes et étudiants du Québec (ANEQ)

Jeunesse étudiante catholique (JEC)

Jeunesse ouvrière chrétienne (JOC)

Mouvement des étudiantes et étudiants chrétiens du Québec (MECQ)

Regroupement autonome des jeunes (RAJ)

LES ORGANISATIONS SYNDICALES

L'Association provinciale des enseignants protestants (APEP)

Confédération des syndicats nationaux (CSN)

Fédération des associations de professeurs des universités du Québec (FAPUQ)

Fédération des syndicats professionnels d'infirmières et d'infirmiers du Québec (FSPIIQ)

Fédération québécoise des infirmières et infirmiers (FQII)

Provincial Association of Catholic Teachers (PACT)

Syndicat des fonctionnaires provinciaux du Québec (SFPQ)

Syndicat des professionnelles et professionnels du gouvernement du Québec (SPGQ)

LES ORGANISATIONS POPULAIRES ET AUTRES ORGANISATIONS VOUÉES À LA PROMOTION ET À LA DÉFENSE DES DROITS

Association québécoise des organismes de coopération internationale (AQOCI)

Centre international de solidarité ouvrière (CISO)

Commission des droits de la personne du Québec

Conseil du statut de la femme

Conseil québécois de la paix

Entraide missionnaire

Fédération des associations coopératives d'économie familiale

Fédération nationale des associations de consommateurs du Québec

Front commun des assistées et assistés sociaux du Québec (FCASQ)

Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA)

Ligue des droits et libertés

Regroupement québécois des centres d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel

Réseau québécois pour le désarmement nucléaire

Service universitaire canadien outre-mer (SUCO)

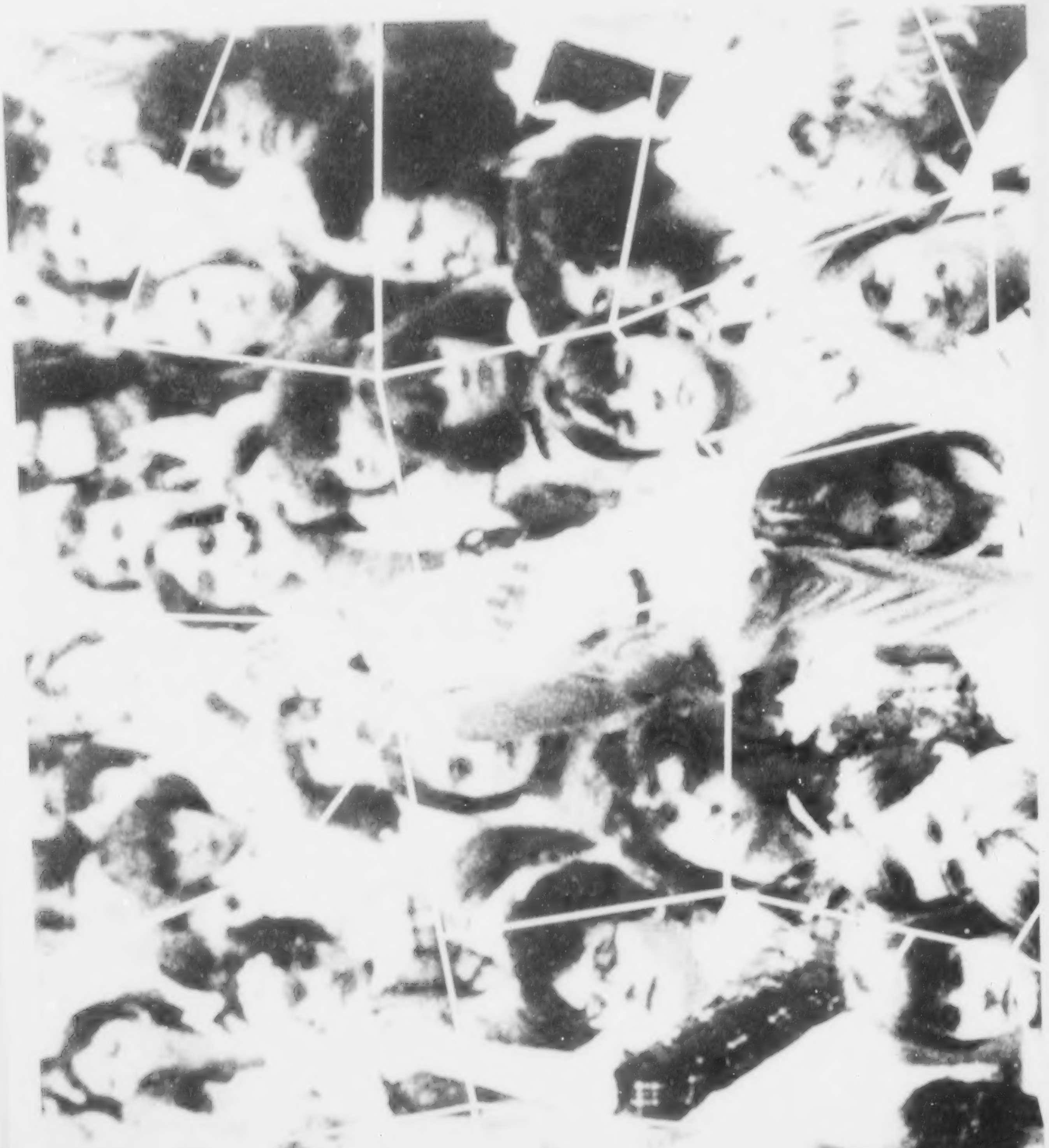
Sommet populaire de Montréal

LA JEUNESSE

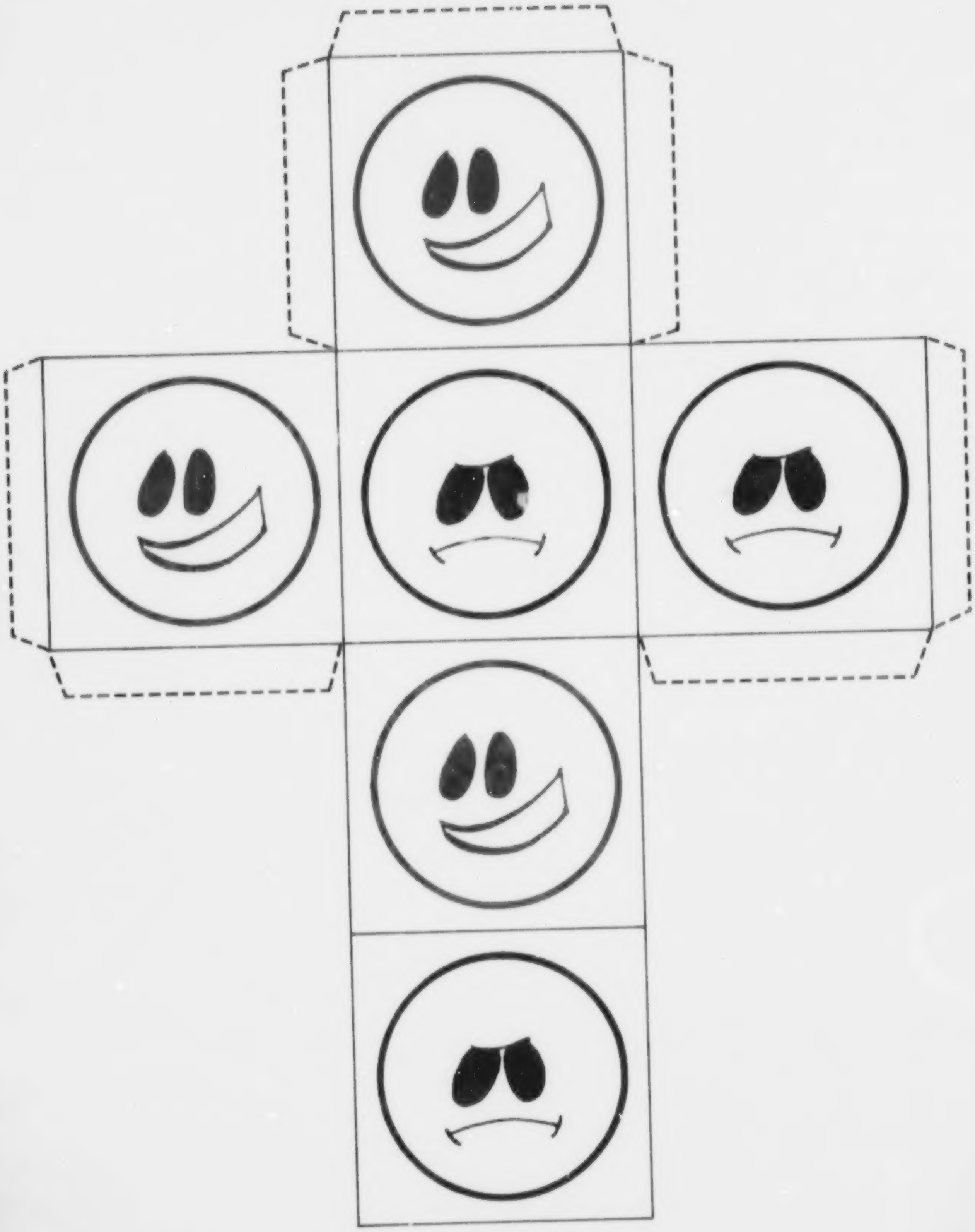
s'engager au-delà des mots

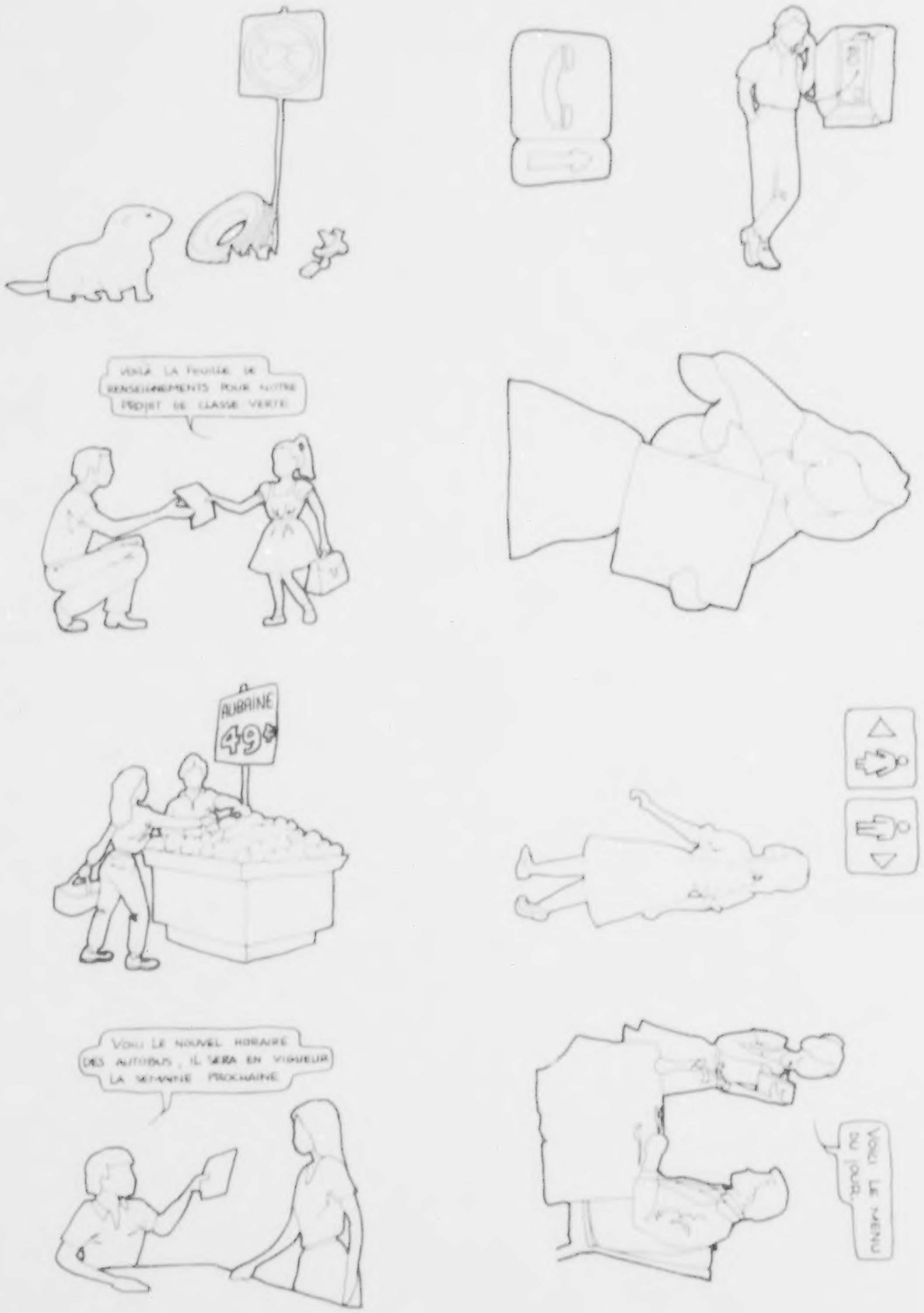
Centrale
de l'enseignement
du Québec

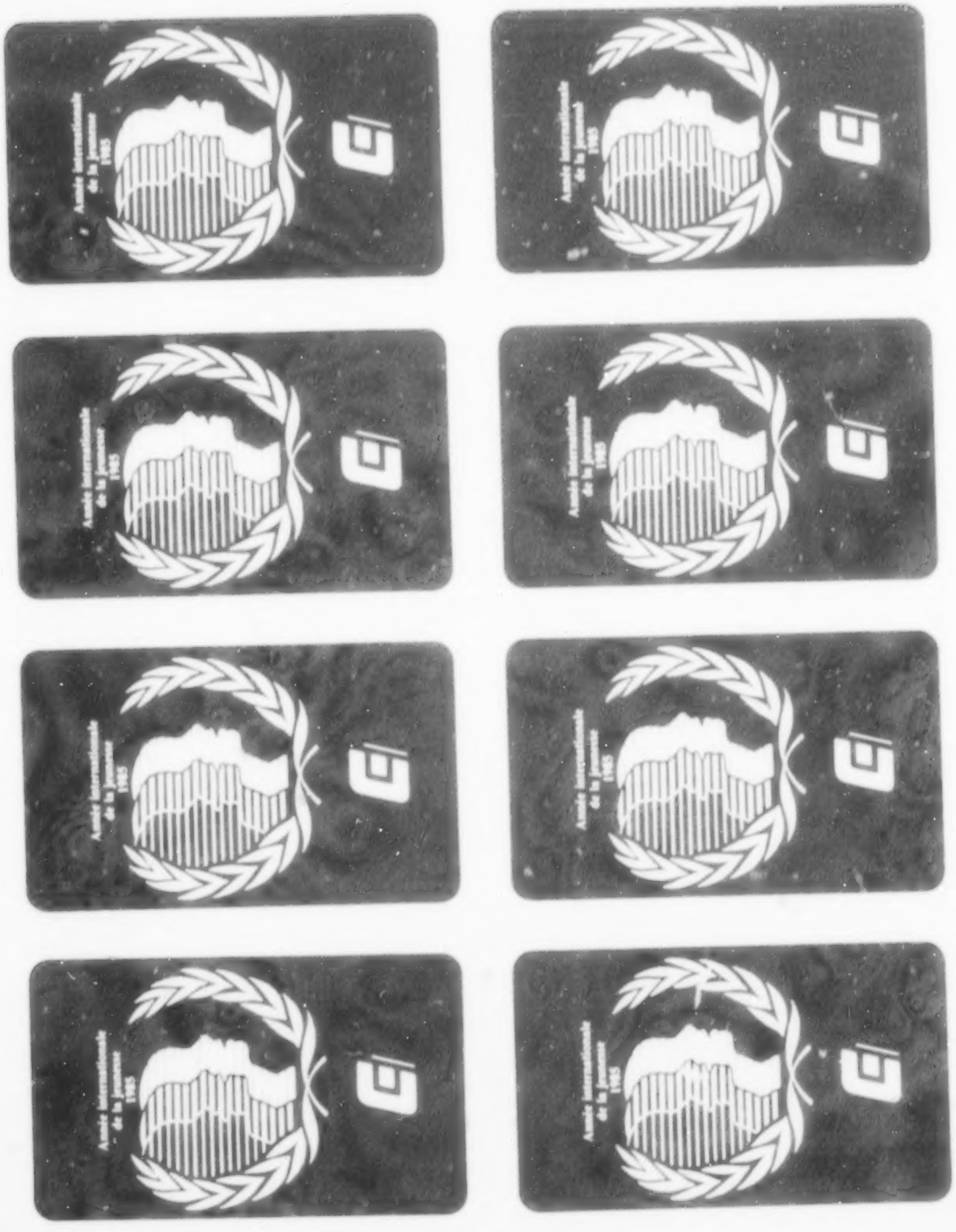
CAHIER PÉDAGOGIQUE



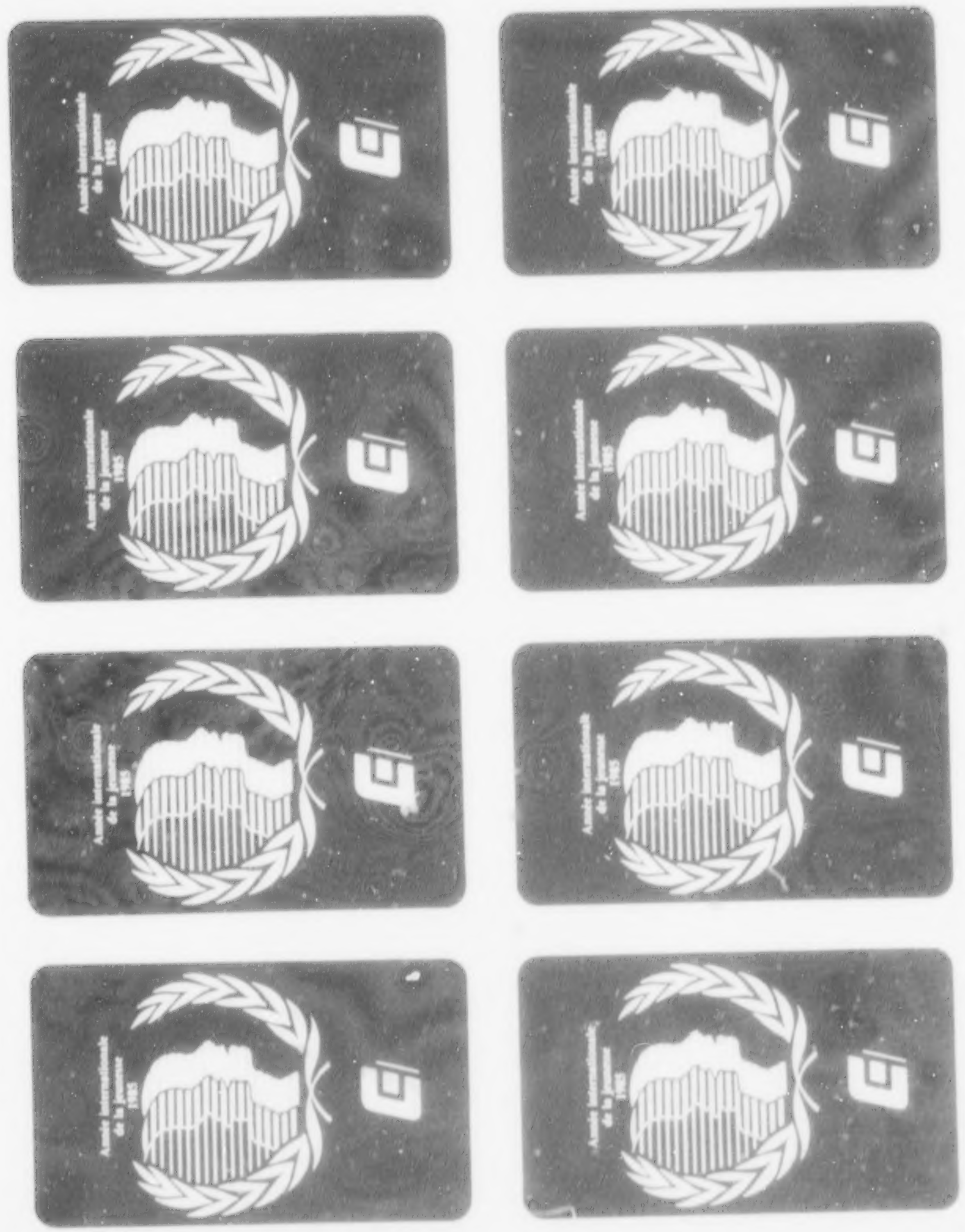
ECOLIERS

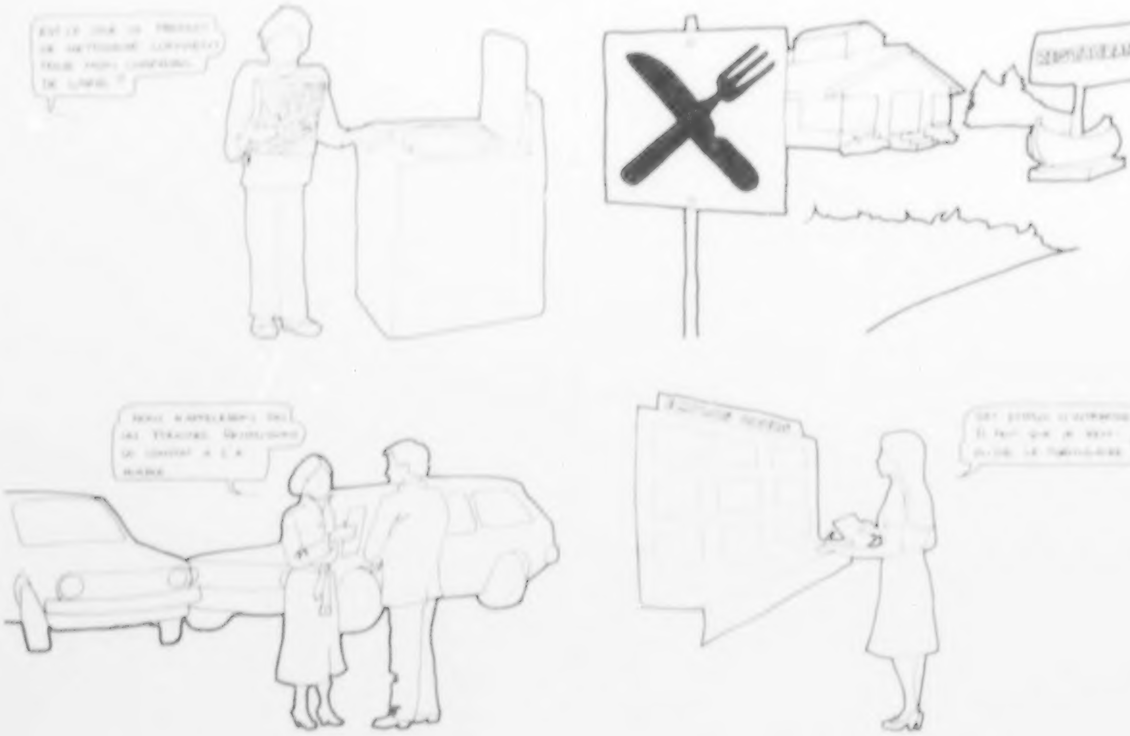


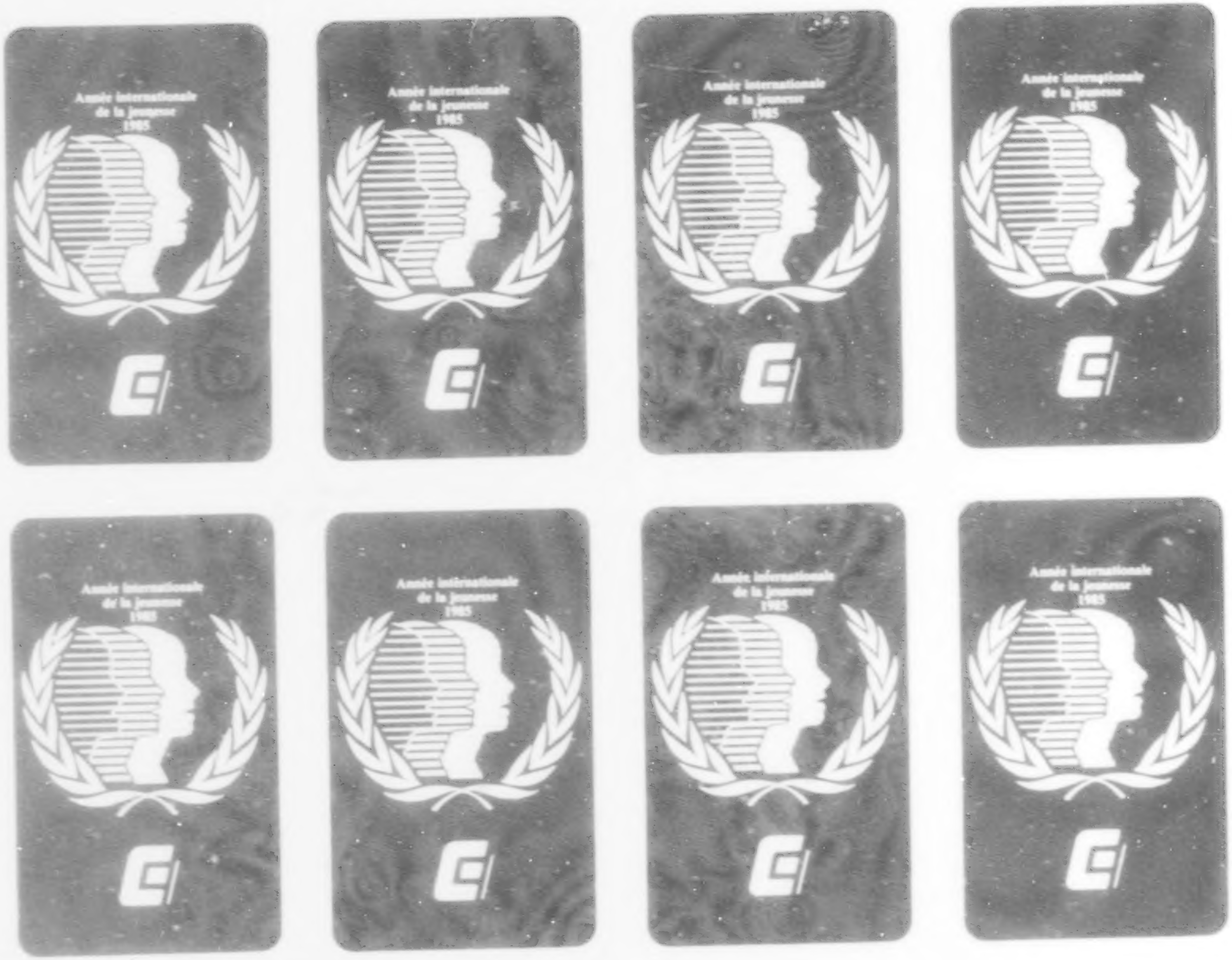

VOILÀ LA FEUILLE DE RENSEIGNEMENTS POUR NOTRE PROJET DE CLASSE VERTE
AUBAINE 49¢
VOICI LE NOUVEL HORAIRE DES AUTOBUS, IL SERA EN VIGUEUR LA SEMAINE PROCHAINE
VOICI LE MENU DU JOUR.


Année internationale
de la jeunesse
1985

J'AI BESOIN DE "JEANS"! LESQUELS SONT EN RABAIS CETTE SEMAINE?
JE DOIS RÉDUIRE LA QUANTITÉ DE SEL DANS MES ALIMENTS EST-CE QUE CE PRODUIT EN CONTIENT BEAUCOUP?
COMBIEN CELA COÛTE POUR ENVOYER NOTRE ENFANT À LA GARDERIE?
PRESCRIPTION
SUIVEZ BIEN LA POSOLOGIE
RAYON X
CLINIQUE EXTERNE
URGENCE
COMMENT PRÉPARER UNE SALADE AU CHOU?

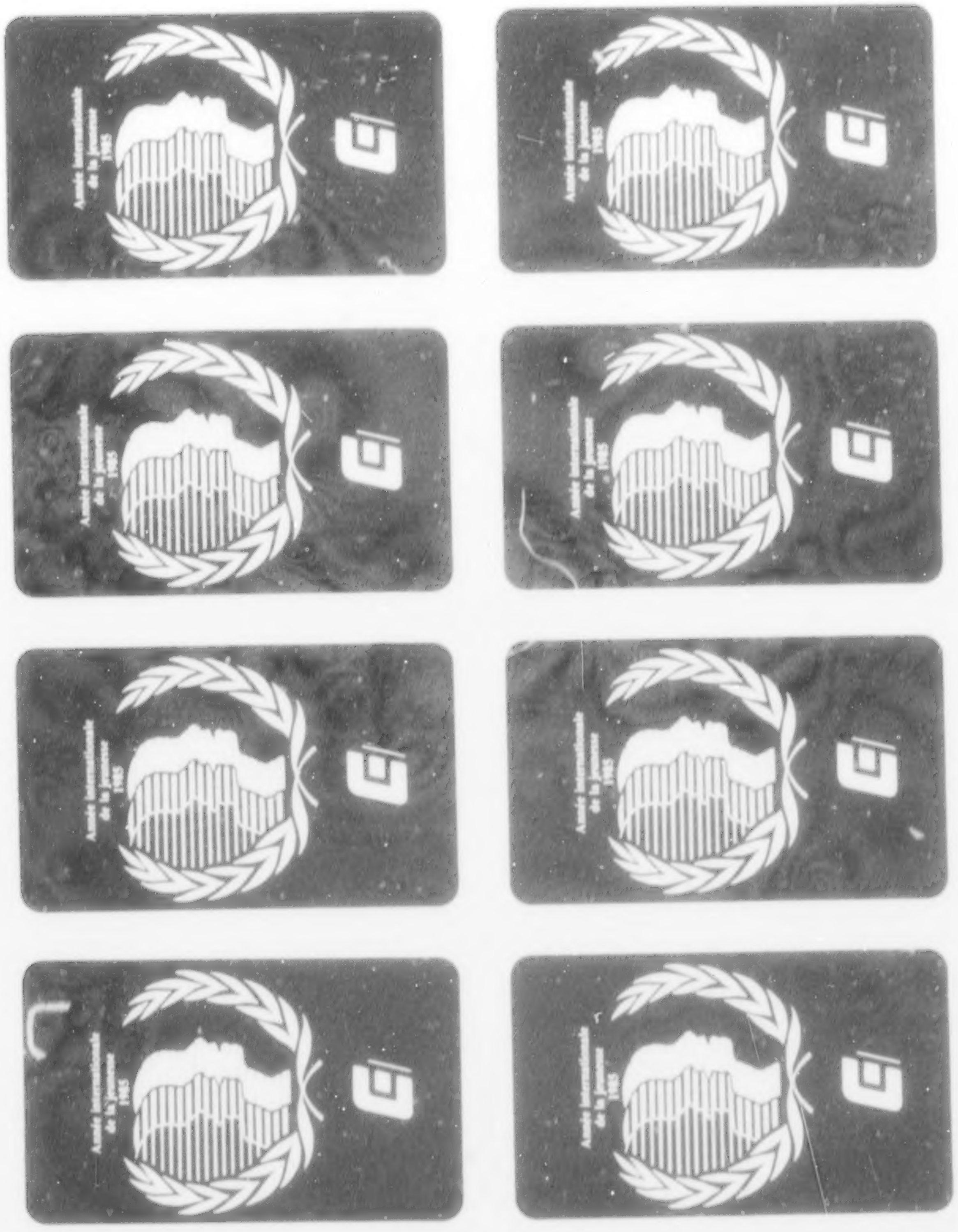





Année internationale
de la jeunesse
1985

EST-CE QU'IL Y A UN FILM, CE SOIR, À LA TÉLÉVISION QUE JE POURRAIS REGARDER?
COMMENT TROUVER LE NUMÉRO DE MON AMIE MONIQUE DANS L'ANNUAIRE?
MOTEL

40°c
CL


Année internationale
de la jeunesse
1985

JUIN 1985 — D-8644
Communications
CEQ